

**О.В.СОЛОДЯНКИНА**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ВУЗЕ  
(педагогические аспекты)**

Ижевск-

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение  
высшего профессионального образования  
«Удмуртский государственный университет»  
Институт педагогики, психологии и социальных технологий

**О.В.СОЛОДЯНКИНА**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ВУЗЕ  
(педагогические аспекты)**

Монография

Ижевск 2012

УДК 378.02  
ББК 74.480

**Рецензенты:**

Баранов А.А., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и дифференциальной психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета

Шихов Ю.А., доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики ФГБОУ ВПО «ИжГТУ им. М.Т. Калашникова».

Солодянкина О.В.

**Теоретические основы социального образования в вузе (педагогические аспекты):** Монография /О.В. Солодянкина - Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012.. – 217 с.

Монография «Теоретические основы социального образования в вузе (педагогические аспекты)» раскрывает теоретические аспекты проблемы профессионального образования студентов в области социальной работы и особенности организации социального образования в вузе на основе компетентностного подхода.

Монография рекомендуется студентам, аспирантам, преподавателям вузов педагогических наук. Кроме того, материалы, содержащиеся в книге, могут быть использованы научно-педагогическими кадрами в высшем профессиональном образовании.

УДК 378.02  
ББК 74.480

© О.В. Солодянкина, 2012

© ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
Глава 1. Профессиональное образование кадров социальных служб как педагогическая проблема	11
1.1. Социально – исторические предпосылки становления проблемы профессионального образования студентов в области социальной работы	11
1.2. Особенности социальной работы в социальных службах	46
Глава 2. Теоретико – методологические основы социального образования в вузе	69
2.1. Теоретические основы социального образования в вузе	69
2.2. Методологические основания социального образования в вузе	113
Глава 3. Моделирование социального образования в вузе	136
3.1. Базовая модель социального образования в вузе	136
3.2. Профильная кафедра - составляющая базовой модели социального образования в вузе	146
3.3. Образовательный процесс - составляющая базовой модели социального образования в вузе	153
3.4. Ресурсное обеспечение социального образования студентов в вузе	172
Заключение	190
Список использованной литературы	195

## **ВВЕДЕНИЕ**

В современных условиях с переходом на инновационное развитие различных сфер промышленности осуществляется переход и социальной сферы (здравоохранения, социального обеспечения, образования). По мере выделения новых парадигм в образовательной деятельности, все более актуальной становится инновационная переориентация мышления и деятельности в профессиональном образовании студентов в области социальной работы.

Социальное образование характеризуется быстрыми темпами развития и представляет собой синтез научного знания, обеспечивающий прорыв в достойное будущее цивилизации, способной найти убедительный ответ на вызов этого будущего. Специфика профессионального образования специалистов социальной работы заключается в сложности и неоднозначности объекта их профессиональной деятельности – человека. Для социального работника человек интересен в целом, в единстве его биологических, психологических, социальных и духовных параметров. Это важное теоретическое положение является одним из методологических принципов социальной работы и предполагает опору на интегративную, целостную концепцию социального образования, ориентирующую на установление междисциплинарных связей среди всех человековедческих дисциплин. В связи с этим значительное место в системе профессионального образования специалистов социальной работы занимает комплекс дисциплин общего и профессионального характера, что позволит сформировать у будущих социальных работников целостное представление о социальной работе.

Современная ситуация развития Российского общества, реформирование и модернизация образования предъявляют новые требования к подготовке специалистов в области социальной работы.

ФГОС ВПО по направлению подготовки «040400 Социальная работа» «бакалавр», 2009 г. и « магистр», 2011 г. направлен на новые цели и ценности образования и отражает не только сегодняшние, но перспективные потребности личности, общества и государства в социальной сфере. Целью высшего профессионального образования является подготовка высококвалифицированных специалистов и разносторонне развитых личностей, способных к активной социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию.

Все вышеизложенные нововведения влияют на структуру и содержание основных образовательных программ и требования к их освоению. Поменялся вектор результатов профессионального образования вместо предметных образовательных на развитие личности, а компетентностный подход к содержанию и определению учебных достижений актуализировал значимость операциональных ресурсов личности. Это обусловило необходимость расширения состава требований к результатам освоения основных образовательных программ как планируемых образовательных результатов.

ФГОС ВПО по направлению подготовки «040400 Социальная работа» «бакалавр», 2009 г. и « магистр», 2011 г. – это совокупность трех систем требований: к структуре, результатам и условиям реализации основных образовательных программ. Решающим фактором эффективной реализации ФГОС ВПО в настоящее время становятся организационные механизмы и ресурсное обеспечение новых образовательных программ. Практическое воплощение данного положения возможно на основе разработки социального образования как непрерывной многоуровневой системы профессионального образования студентов в области социальной работы с учетом ресурсного обеспечения, которая

предусматривает выбор всех видов ресурсов и направлена, прежде всего, на эффективную реализацию новых интегративных (российских и европейских) требований к элементам образовательного процесса, включая цели и задачи, содержание, педагогическую и учебно-профессиональную деятельности в разнообразных видах (учебной и внеучебной, аудиторной и внеаудиторной, специально-организованной, совместной и самостоятельной деятельности, самообразования субъектов образовательного процесса и др.), методологические подходы и принципы дидактики, результаты.

Анализ научных исследований в области профессионального образования, а также опыт работы высших учебных заведений по направлению социальной работы позволили выделить следующие противоречия:

- на научно-теоретическом уровне между необходимостью обновления социального образования в вузе на основе компетентностного подхода и разнообразием взглядов в педагогической науке на сущность, структуру, содержание социального образования как составляющей профессионального образования;

- между необходимостью формирования общих и профессиональных компетенций у будущих социальных работников и отсутствием в педагогической науке единства взглядов на сущность компетенций, их структуру, критерии и уровни сформированности;

- на научно-методическом уровне: между существующими требованиями к профессиональному образованию будущих социальных работников и неразработанностью педагогических условий, способствующих эффективной реализации моделей формирования комплекса компетенций у будущих социальных работников.

Таким образом, выявленные противоречия определяют проблему нашего исследования: поиска и обоснования теоретической основы социального образования в вузе как составляющей профессионального образования с учетом требований социально-экономического развития общества и научного познания, потребностей работодателей и студентов как будущих специалистов социальной работы.

Нарастание противоречий между высокой потребностью в подготовке профессионалов, обладающих общекультурными и профессиональными компетенциями и недостаточным вниманием к этой проблеме теории и практики профессионального образования, потребовало поиска новых основ профессионального образования студентов по направлению социальная работа и позволило ей войти в число приоритетных научных направлений высшей школы. Исходя из этого, можно утверждать, что проблема профессионального образования студентов по направлению социальная работа нуждается в дальнейшем исследовании и нахождении ее интегративной характеристики.

В монографии проблема исследования рассмотрена на основе анализа научных исследований в области профессионального образования, педагогики, психологии, социологии и социальной работы.

Теоретические основы исследования составляют:

- теории профессионального образования и личностного развития специалиста (Б.Г. Ананьев, И.Д. Багаева, Н.Ш. Валеева, Б.С. Гершунский, А.А. Деркач, Н.И. Калаков, Н.В. Кузьмина, И.Д. Лушников, Г.В. Мухаметзянова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Н.Б. Шмелева и др.);

- теории в области компетентностного подхода в образовании (В.И.Байденко, В.А.Болотов, В.В.Сериков, А.В. Хуторской, Э.Ф.Зеер, О.Е.Лебедев, А.Андреев, А.Г.Бермус, Э.Сыманюк, И.А.Зимняя, В.В.Марико и др.);



- теории компетентностного подхода в области социальной работы (С.И.Григорьев, И.В.Наместникова, В.А.Никитин, В.И.Жуков, Г.А.Жукова, П.Кнезель, В.А.Кравченко, И.Д.Лельчинский, Ф.Ш.Мухаметзянова, Г.В.Мухаметзянова, Е.Г.Студенова, И.В.Танвель, Е.И. Холостова, М.В.Фирсов, В.А.Фокин, В.К.Шаповалов, Н.Б. Шмелева и др.);

- теории развития профессиональной подготовки кадров в области социальной работы (Н.Ш. Валеева, С.И.Григорьев, Л.Г.Гуслякова, В.И.Жуков, Г.С.Жукова, В.А.Никитин, П.Д.Павленок, Е.Г.Студенова, Л.В.Топчий, М.В.Фирсов и др.);

- теории системного подхода в педагогической науке (Н.В. Кузьмина, Ю.А.Конаржевский, В.В.Краевский, М.Н.Скаткин, В.Н.Симонов, В.А. Слостенин и др.),

- теории деятельностного подхода (В.Г. Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, И.П. Подласый, С.Л.Рубинштейн и др.);

- теории личностно ориентированного подхода (М.А.Акопова, Ш.А.Амонашвили, Е.В. Бондаревская, М.А.Вакулина, Э.Ф.Зеер, В.В.Сериков, В.А.Слостенин, И. С. Якиманская и др.);

- теории андрагогического подхода (М.Ш.Ноулз, П. Фрейре, П.Джарвис, Дж.Филд, Р.М. Смит, Э.Ф.Холтон, Р.А.Суонсон, группа ученых Ноттингемского университета, С.И.Змеев, И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.).

Нормативно-правовую базу исследования составили Конституция Российской Федерации (12 декабря 1993 г.), Закон Российской Федерации «Об образовании» № 3266-1 от 10 июля 1992 г., Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании» № 125-ФЗ от 22 августа 1996 г, Федеральный закон «О дополнительном образовании» (2002), Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Модернизация российского образования, Основные направления

деятельности правительства РФ на период до 2012 года, Основные тенденции развития высшего образования, ГОС ВПО по направлению профессиональной подготовки 521100 «Социальная работа» (2000 г.), ФГОС ВПО по направлению подготовки «040400 —Социальная работа» «бакалавр» (2009 г.) и «магистр» (2011 г.) и др.

В монографии был использован комплекс методов исследования, взаимопроверяющих и дополняющих друг друга: теоретических (изучение педагогической, юридической, психологической, методической литературы, нормативно-правовых документов, диссертационных исследований, периодических научных изданий); методов теоретического анализа (сравнение, сопоставление, обобщение передового педагогического опыта).

## **ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАДРОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

### **1.1. Социально – исторические предпосылки становления проблемы профессионального образования студентов в области социальной работы**

В современных условиях изменяющегося мира образование в области социальной работы является все более значимым перспективным направлением профессиональной подготовки кадров в социальных службах разных сфер: социального обслуживания населения, образования, здравоохранения, промышленности. Это предопределило повышение внимания и интереса к профессиональному образованию в области социальной работы как подготовке кадров для социальных служб, имеющих исторически закономерный и педагогически целесообразный характер.

Логика исследовательской работы в соответствии с основными положениями системного подхода предполагает использование исторического (генетического) анализа. И.Ф. Харламов подчеркивает значимость данного анализа: «без понимания того, как изучаемое явление возникло, как шло его развитие, невозможно понять его состояние сегодня и перспективы его развития»[143].

Исторический (генетический) аспект при изучении становления проблемы развития профессионального образования в области социальной работы в соответствии с новыми условиями предполагает изучение создания и развития явления, когда анализ теории сочетается с изучением законодательных документов, что позволяет выявить предпосылки становления и разработать периодизацию проблемы развития системы профессионального образования студентов в вузе как обучения кадров для социальных служб.

Под социально-историческими педагогическими предпосылками возникновения и становления проблемы развития системы профессионального образования кадров для социальных служб будем понимать объективно существующие (или существовавшие) обстоятельства, отражающие исторически определенный уровень развития общественных отношений с присущими им установками, раскрывающими осознание и значимость роли профессионального образования как обучения кадров для социальных служб, а также эволюцию теоретических представлений, знаний об обеспечении профессионального образования в вузе.

Ретроспективный анализ становления проблемы системы профессионального образования как обучения кадров для социальных служб в высших профессиональных учреждениях позволяет раскрыть следующие группы социально-исторических предпосылок:

1) Социальные, которые отражают основные характеристики общественно-экономической, политической ситуации, законодательной базы в области образования и обусловленный социальный заказ общества, приводящие к изменениям в области профессионального образования.

2) Педагогические, включающие особенности изучения педагогической науки и основные ее тенденции развития, модели научного мира, образовательные стратегии развития.

3) Практические (организационные), которые включают опыт работы вузов по подготовке кадров в области социальной работы (практическое освоение данной проблемы).

Согласно положениям В.С. Степина генерация нового теоретического знания осуществляется в результате познавательного цикла, который заключается в движении исследовательской мысли от оснований науки и, в первую очередь, от обоснованных опытом

представлений картины мира, к гипотетическим вариантам теоретических схем, эти схемы затем адаптируются к тому эмпирическому материалу, на объяснения, на которые они претендуют.

Теоретические схемы в процессе такой адаптации перестраиваются, насыщаются новым содержанием и затем вновь сопоставляются с картиной мира, оказывая на нее активное обратное воздействие [130].

Для характеристики этапов становления проблемы развития системы профессионального образования в вузе как обучения кадров в области социальной работы для социальных служб разработаем периодизацию.

Для построения периодизации необходимо выявить критерии.

Анализ работ, рассматривающих проблему периодизации (В.С.Степин), теории и методологии высшего профессионального образования (В.П. Елютин, С.Д. Смирнов), основные характеристики высшего профессионального образования (С.И.Архангельский, Ю.К. Бабанский, Э.Д.Днепров, В.А.Сластенин, Ю.Г.Татур), развития профессиональной подготовки кадров в области социальной работы (С.И.Григорьев, Л.Г.Гуслякова, В.И.Жуков, Г.С.Жукова, В.А.Никитин, П.Д.Павленок, Е.Г.Студенова, Л.В.Топчий, М.В.Фирсов и др.), а также результаты собственного научного поиска позволили рассмотреть в качестве критериев периодизации генезис идеи развития института социальной работы как профессиональной деятельности и динамику становления в науке типа научной рациональности в соответствии со стадиями развития науки, характеризующий состояние научной деятельности, осознание роли и значимости сущности профессионального образования в вузе как подготовки кадров в области социальной работы, типы постановки цели и задач, решения исследуемой проблемы на определенном этапе.

Изучая группы социально-исторических предпосылок, было выявлено, что социальная группа, которая отражает основные проблемы общественно-экономической, политической ситуации и обусловленный социальный заказ общества в социальной сфере, изменения в области социальной работы как профессиональной деятельности в данный период времени (с 1991 года по настоящее время) условно подразделяется на три этапа.

#### *Характеристика 1 этапа (с 1991 года по 1999 год)*

В России первые годы 1990 – х годов в политической, социальной, экономической ситуациях в обществе характеризуется противоречивостью и многоаспектностью. Характер социальных проблем общества и населения в данный момент разнообразны: нестабильность в экономике, дефицит федерального бюджета, рост задолженностей по выплате заработной платы, пенсий, социальных пособий и др. Остро ощущается тенденция к развитию социальных девиаций, в том числе безработица, бедность, безнадзорность, бездомность, алкоголизм, наркомания и др. О чем свидетельствуют статистические данные: По итогам первого полугодия 1994 года доля бедного населения (денежный доход ниже прожиточного минимума) составила примерно 39 % в среднем по стране, колеблясь от 20 до 48% в отдельных регионах [111,С.14]. Впоследствии статистика фиксировала количество населения с доходами ниже прожиточного минимума на уровне, приближающемся к 20%-24,7% в первой половине 1995 года, 20,7 % в середине 1997 года [90,С.160-161]. Это свидетельствовало о некотором улучшении социально-экономических показателей. После кризиса августа 1998 года ситуация резко ухудшилась, причем изменения происходили очень быстро. Доля малообеспеченных в обществе резко увеличилась. В Московской области бедные составляют свыше 2/3 населения [39,С.19]. В 1993 году в Российской Федерации

рождено 1,4 млн. младенцев – на миллион сто тысяч меньше, чем в 1987 году [47]. Снижение рождаемости по социально-экономическим причинам оценивается в 10 -15 % от общего уровня его падения. При общем снижении рождаемости внебрачная доля ее растет, так в 1996 году 23,0 %, резко возрастает число неполных семей 21,2 % по всем типам [90,С.27]. Сложившаяся ситуация требует от государства принятия радикальных мероприятий в сфере социальной защиты населения. Социальная работа в России стала рассматриваться государством как объективно необходимое явление, практика социальной жизни и учебная, образовательная дисциплина.

В 1991 году была введена должность специалиста по социальной работе, которая предназначена для профессиональной деятельности в области социально-экономической поддержки, медико-социальной и психолого-педагогической помощи семье в сфере социальной профилактики и реабилитации, социальной работе в трудовых коллективах, службе занятости и т.п.

Важнейшим направлением современной социальной политики является государственная поддержка на федеральном уровне субъектов Российской Федерации в области развития системы социального обслуживания населения: развитие нормативно-правовых основ организации и функционирования учреждений социального обслуживания населения; создание научно-методических основ функционирования сети учреждений социального обслуживания населения; государственная поддержка развития материально-технической базы учреждений социального обслуживания населения; развитие межрегионального и международного сотрудничества; создание информационного обеспечения деятельности учреждений социального обслуживания населения.

Первоочередной задачей становления системы социального обслуживания населения являлась и является формирование нормативно-правовой базы в области социального обслуживания населения. В этот период появляются следующие нормативно-правовые документы:

Федеральный закон от 19.04.95 № 1032-1 «О занятости населения в Российской Федерации», Федеральный закон от 19.02.93 № 4528-1 «О беженцах», Федеральный закон от 19.02.93 № 4530-1 «О вынужденных переселенцах», Федеральный закон от 24.11.95 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Федеральный закон от 19.05.95 № 81-ФЗ «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей», Семейный кодекс РФ от 29.12.95 № 223-ФЗ, Федеральный закон от 10.12.95 № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», Федеральный закон от 02.08.95 № 122-ФЗ «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов», Федеральный закон от 12.01.95 № 5-ФЗ «О ветеранах», Федеральный закон от 24.07.98 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральный закон от 24.06.99 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Федеральный закон от 17.07.99 № 178-ФЗ «О государственной социальной помощи», Государственный стандарт Российской Федерации. Услуги населению. Термины и определения (1994), Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 мая 1996г. «Об организации подготовки государственных минимальных социальных стандартов для определения финансовых нормативов оформления бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов» способствовало становлению стандартизации социальных услуг.



Анализ официальных документов и материалы различных министерств и ведомств Российской Федерации свидетельствует о наличии двух особенностей в подходе к организации и развитию социальных служб. Первая выражается в попытке обосновать необходимость создания сети социальных служб (учреждений) для отдельных категорий населения – молодежи, детей, женщин, пожилых людей, инвалидов, семьи и т.д.; вторая – в обосновании необходимости формирования территориальных систем социального обслуживания, состоящих из государственных, муниципальных, общественных, частных учреждений и предприятий социального обслуживания, в стремлении к координации и регулированию деятельности всех социальных служб независимо от ведомственной подчиненности [147,С. 217].

Появление института социальной работы как профессиональной деятельности способствовало решению социальных проблем в обществе через создание системы социального обслуживания населения. В 1996 году в Российской Федерации социальные услуги предоставляли 12 тысяч учреждений (стационарных, нестационарных, полустационарных). За 5 лет (1991-1996 г.) их число выросло в 2 раза. Особенно заметно почти в 6 раз увеличилось число учреждений социального обслуживания семьи, женщин и детей, в 16 раз – число центров социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов (с 86 до 1435) , в 26 раз – служб срочной помощи (с 59 до 1732) [147,С.210]. Значительная часть центров социального обслуживания населения – многопрофильные учреждения, способные предоставить разные виды и формы услуг.

С 1993 года развивается сеть учреждений социального обслуживания семьи и детей в системе социальной защиты населения. Если в 1993 году было более 300 учреждений, то в конце 1996 года более 1750 учреждений,

в том числе 327 территориальных центра социальной помощи семье и детям, 228 социально-реабилитационных центра для несовершеннолетних, 35 центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей, 215 реабилитационных центров для детей и подростков с ограниченными возможностями, 105 центров экстренной психологической помощи по телефону и другие [147,С.212].

В ведении органов социальной защиты населения субъектов Российской Федерации действует свыше 1000 стационарных учреждений социального обслуживания различных типов на 2568 мест, в том числе 406 домов-интернатов (пансионатов) для ветеранов войны и труда, 442 психоневрологических интерната, 30 специальных домов-интернатов и отделений для лиц с асоциальным поведением, отбывших наказание за совершенные ими преступления, 23 реабилитационных центра, 151 детский дом-интернат для умственно отсталых детей, 7 детских домов интернатов для детей с тяжелыми физическими недостатками [147,С.210].

Определенное развитие получили учреждения социального обслуживания молодежи. В 1996 году в 51 субъекте Российской Федерации работает более 430 учреждений, которые оказывают услуги по более 20 направлениям деятельности: организация досуга, культурно-спортивная работа, планирование семьи и др.

Таким образом, на первом этапе сформирован социальный заказ на становление института социальной работы как профессиональной деятельности в системе социального обслуживания населения. В этот период сформирована нормативно правовая база и развивается система социальной защиты населения для реализации социальной политики в области социальной работы и решения конкретных социальных проблем населения.

### *Характеристика 2 этапа (с 2000 года по 2008 год)*

Второй этап характеризуется процессом глобализации, который с одной стороны способствует развитию социальной сферы, с другой – тормозит, препятствует ее развитию и функционированию, особенно в слаборазвитых странах. Достаточно сказать, что в силу неэквивалентного обмена, «ножниц» цен и других причин разница в доходах на душу населения в развитых и развивающихся странах составляет более 10 раз. Ныне более 3 млрд. человек живут ниже официально определенного порога нищеты, имея ежедневный бюджет менее 2 долларов. Жители России к примеру, в 40 раз беднее жителей США. Порог нищеты в стране составляет 38 долларов в месяц, а в США – 1500 долларов [97,С.6]. Таким образом, социальные проблемы населения в России остаются слабо решенными, и социальный заказ на социальные услуги остается актуальным.

Актуализация проблем регионального развития в сфере социальной защиты связана с новой моделью федерального устройства России и одновременно повышением уровня ответственности региональных органов управления социально-экономическим развитием.

По данным Министерства здравоохранения и социального развития РФ создана муниципальная сфера социального обслуживания населения как новая сеть социальных служб, представляющих предприятия и организации, которые предоставляют социальные услуги. Размещение центров социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов по федеральным округам Российской Федерации по состоянию на 1.01.2004 представлены в табл.1.

Таблица 1.

**Размещение центров социального обслуживания граждан  
пожилого возраста и инвалидов по федеральным округам Российской  
Федерации по состоянию на 1.01.2004**

Федеральный округ	Число центров социального обслуживания	Из них отделения (количество мест)	
		временного проживания	постоянного проживания
Центральный, в том числе г.Москва	536	173 (3934)	363 (10288)
	119	нет	163 (57421)
Северо-Западный, в том числе Санкт-Петербург	170	46 (847)	88 (2072)
	20	5 (83)	22 (582)
Южный, в том числе Краснодарский край	291	49 (1055)	148 (4138)
	60	14 (301)	14 (330)
Приволжский, в том числе Республика Татарстан	530	254 (5239)	280 (7545)
	55	4 (100)	28 (785)
	33	17 (304)	18 (393)
Уральский, в том числе Тюменская область	206	63 (1862)	135 (3313)
	52	25 (526)	54 (1122)
Сибирский, в том числе Красноярский край	243	110 (1929)	140 (4021)
	48	22 (618)	28 (493)
Дальневосточный	49	12 (341)	15 (317)

Статистические данные Министерства здравоохранения и социального развития РФ позволяют констатировать, что в большинстве регионов достаточно явно выражена тенденция развития учреждений функционально-комплексной направленности.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития в Российской Федерации на период до 2020 года (2008 г.) отражает основные направления социально-экономического развития с учетом выводов предстоящих периодов, цели, целевые индикаторы, приоритеты и основные задачи долгосрочной политики асоциальной сфере, в сфере науки, и технологий, а также структурных преобразований в экономике, цели и задачи территориального развития [93,С.556].

На современном этапе формируется региональная социальная политика, где принимаются первичные меры по развитию системы социальных служб. Особое место в региональной социальной политике занимают мероприятия по оказанию социальной помощи населению, оказавшемуся в тяжелой жизненной ситуации, в том числе нетрудоспособному и ограниченно трудоспособному населению, пожилым людям, семьям, имеющим детей и др.

На федеральном уровне создана государственная система минимальных социальных гарантий, включающая минимальную заработную плату, стипендию, пенсию, пособия по социальному страхованию, в частности, пособия по болезни, беременности, родам, уходу за малолетними детьми, пособия по безработице и др. На этом фоне создаются системы социальной помощи в регионах и муниципальных образованиях.

Новые законы и нормативные акты Российской Федерации и Удмуртской Республики (Федеральный закон «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей» от 16.04.2001 № 44 – ФЗ, Федеральный закон «О техническом регулировании» от 27.12.2002 г. № 184 – ФЗ, Закон Удмуртской Республики «Об адресной социальной защите населения в Удмуртской Республике» от 23.12.2004 № 89 – РЗ, Закон Удмуртской Республики «О наделении органов местного

самоуправления отдельными государственными полномочиями Удмуртской Республики в сфере социального обслуживания» от 30.12.2005 № 83 – РЗ, Федеральный закон «Об автономных учреждениях» от 03.11.2006 №174 – ФЗ, «Основные виды социальных услуг» (2004), «Качество социальных услуг. Общие положения»(2004), «Классификация учреждений социального обслуживания»(2006), «Система качества учреждений социального обслуживания»(2006), «Контроль качества социальных услуг»(2006), принятые в 2004 – 2007 г.г, направленные на совершенствование правового обеспечения социального обслуживания и стандартизации социальных услуг.

Анализ системы социального обслуживания населения позволяет констатировать, что реформирование социальной сферы принесло положительные достижения в области социального обслуживания населения. Законодательно установлено право на социальное обеспечение и обслуживание, быстрыми темпами развиваются количественные и качественные показатели деятельности социальных служб. Совершенствуется система качества социальных услуг и управленческой деятельности социальных служб. Постоянно улучшается кадровое, финансовое и материально-техническое обеспечение социальных служб. Все более активно внедряются объективные методы оценки нуждающихся в помощи и социальных услугах. Все шире используются инновационные технологии по оказанию помощи разным категориям населения с учетом потенциала клиента и членов его семьи и ресурсного обеспечения социальной службы. Практически во всех субъектах России функционируют автоматизированные информационные системы с установленным специализированным программным обеспечением.

### *Характеристика 3 этапа (с 2009 года по настоящее время)*

Россия в 2010 году по уровню жизни населения занимала 72 место в мире. Продолжительность жизни в России на 10 лет меньше, чем в развитых странах. Россия по уровню употребления алкоголя занимает одно из лидирующих мест – около 18 литров на человека в год. За последние 20 лет потребление алкоголя увеличилось в 2,5 раза. Ежедневно потребляют алкогольные напитки, включая пиво 33% юношей и 20% девушек. 30% смертей мужчин и 15% смертей женщин связаны с употреблением алкоголя. От болезней, связанных с курением, ежегодно умирает 300000 тысяч человек. 6 млн. россиян употребляют наркотики. Высокий уровень самоубийств около 40 000 человек в год. Проблема СПИДа превратилась в национальную проблему, т.к. в России около 1 млн. ВИЧ-инфицированных. Здоровыми оканчивают школу всего 10% учащихся, а около 30% юношей имеют хронические заболевания. В России около 600 000 детей инвалидов. В неполных семьях живет около 1/3 всех детей [69,С.29].

Статистические данные разных аспектов жизни населения остаются на довольно низком уровне и социальных заказ институту социальной работы остается актуальным. Значимость социальной работы как профессиональной деятельности подчеркивается в речи Президента Российской Федерации Д.А.Медведева на встрече с участниками Третьего съезда социальных педагогов и социальных работников (14 октября 2010 г. Горки Московской обл.). Он сказал следующее: «...Социальный работник – профессия не новая, но весьма востребованная. У нас в стране 500 тысяч социальных работников...Это сложная, очень ответственная работа, которая требует серьезной душевной мобилизации... Очень важны современные технологии, включая управленческие, технологии дистанционные, очень важно заниматься и созданием

мобильных бригад, оказанием медико-социальных услуг, особенно в сельской местности, потому что далеко не все люди даже в городе способны прийти в соответствующие учреждения... [77].

Новые законы и нормативные акты Российской Федерации и Удмуртской Республики (Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» от 08.05.2010 № 83 – ФЗ, Федеральный закон «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» от 27.07.2010 № 210 – ФЗ, Федеральный закон «О закупках товаров, работ, услуг отдельными видами юридическими лицами» от 06.12.2011 № 401 – ФЗ и другие, регламентируют деятельность государственных (муниципальных) учреждений в социальном обслуживании и предоставлении социальных услуг.

Анализ опыта функционирования социальных служб в разных регионах позволяет констатировать, что большинство регионов имеет общие тенденции развития. Например, в Татарстане, по данным К.Н. Новиковой, современная система социального обслуживания населения находится на стадии преобразования. Усовершенствован механизм функционирования, предметно разработан алгоритм внедрения нормативно-подушевого метода бюджетирования с последующей ориентацией на социальный результат и систему государственного заказа (задания) каждому учреждению социального обслуживания. До этого был выявлен реестр основных и вспомогательных услуг, оказываемых учреждениями социального обслуживания в зависимости от типа учреждения, определена фактическая стоимость каждой социальной услуги, оказываемой учреждениями социального обслуживания и входящей в гарантированный перечень социальных услуг. Разработан



набор пакета услуг по категориям обслуживаемых в зависимости от критериев нуждаемости. Каждому учреждению определен четкий перечень государственных услуг, объем услуг и порядок их финансирования [83].

Таким образом, представлен механизм, согласно которому бюджет учреждения формируется исходя из стоимости набора видов социальных услуг, предоставляемых конкретному потребителю в конкретном учреждении. Практически во всех субъектах Российской Федерации осуществляется переход деятельности учреждений социального обслуживания на нормативно-подушевое целевое финансирование и государственный заказ, который стимулирует создание рынка социальных услуг, повышения их качества и эффективности, развивается негосударственный сектор, появляются автономные учреждения.

Анализ реформирования института социальной работы как профессиональной деятельности позволяет констатировать:

В России становление системы социального обслуживания населения происходит на рубеже XX - XXI веков эволюционным путем, процесс развития системы социального обслуживания является промежуточным, переходным. Это отражается, с одной стороны, в попытках предоставления социального обслуживания как части социального обеспечения, с другой - как части социального сервиса, с третьей – как агента социальных изменений, относящегося к традиционным секторам социальной сферы [73,С.104]. Модернизация существующей системы способствует развитию рынка социальных услуг, направленного на более эффективную адаптацию, социальную реабилитацию лиц, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации.

Изучая группы социально-исторических предпосылок, было выявлено, что педагогическая группа, включающая особенности изучения науки и основные ее тенденции развития, модели научных картин мира,

образовательные стратегии развития, характеризуется общими чертами в данный период времени (с 1991 года по настоящее время).

Рассмотрим подробнее педагогическую группу социально – исторических предпосылок.

На современном этапе в разных науках, в том числе и педагогике, для осмысления процессов развития науки и практики широко используется понятие «парадигма».

Т.Кун под общенаучной парадигмой понимает общепринятый способ постановки и решения исследовательских задач [68].

Общенаучная парадигма является системой признанных в течение определенного времени научных достижений и познавательных принципов, которые задают тип научной рациональности, определяют методологическую стратегию поиска, в том числе задают угол зрения (оптику) научного исследования, и закрепляют научные достижения в общечеловеческой культуре [154,С. 43].

В зависимости от характера научных революций это были картезианско-ньютоновская, затем эйнштейновская и сегодня пригожинская научные парадигмы. Эти парадигмы соответствуют историческим этапам развития науки, в связи с чем более распространенными являются их обозначения как классическая, неклассическая и постклассическая парадигмы [14].

Россия движется по пути интеграции в международное образовательное пространство, педагогическая наука освобождается от идеологической цензуры, становятся открытыми и доступными зарубежные исследования, осуществляется интеграция научного знания, происходит смена методологических ориентиров. Это выразилось в переходе к методологическим ориентирам вероятностного объяснения

мира, новым моделям научных картин мира (постнеклассической науки) [65].

Постнеклассической стадии науки соответствует парадигма становления и самоорганизации. Основные черты нового (постнеклассического) образа науки выражаются синергетикой, изучающей общие принципы процессов самоорганизации, протекающих в системах самой различной природы (физических, биологических, технических, социальных и др.). Ориентация на "синергетическое движение" - это ориентация на историческое время, системность (целостность) и развитие как важнейшие характеристики бытия.

При этом смену классического образа науки неклассическим, а последнего - постнеклассическим нельзя понимать упрощенно в том смысле, что каждый новый этап приводит к полному исчезновению представлений и методологических установок предшествующего этапа. Напротив, между ними существует преемственность. Налицо "закон субординации": каждая из предыдущих стадий входит в преобразованном, модернизированном виде в последующую. Неклассическая наука вовсе не уничтожила классическую, а только ограничила сферу ее действия.

С позиций постнеклассической науки мир предстает как система самоорганизующихся систем, носящих открытый характер, что задает ее вероятностный характер. В разных областях научного знания происходит всплеск интереса к исследованию изучаемых систем как активных, появляются теории активности функциональных систем, теория активности социальной работы и др. Преобладающей становится идея синтеза научных знаний – стремление построить общенаучную картину мира на основе принципа универсального эволюционизма. При этом эволюция представляется как переход от одного типа самоорганизующейся системы к другой, более сложной, осознается ценность дивергенции

социальной активности различных субъектов, разнообразия типов и способов ее проявления в обществе, обеспечивающего устойчивое развитие общества в ситуациях с высокой степенью неопределенности [144,С.17].

В философии это выразилось в переходе от традиций позитивизма, ориентирующегося на конкретные концепции как единственный способ постижения истины, к постпозитивизму, «допускающему множества конкурирующих между собой концепций, теорий, «картин мира», исследовательских программ в поисках истин [139].

В педагогике происходит переход от монопарадигмальности к полипарадигмальности. Центр педагогических исследований постепенно смещается от деятельностно-центрированной к личностно-центрированной проблематике [120].

Г.Б.Корнетов под педагогической парадигмой понимает «совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии» [64, С.43]. При выявлении базовых парадигм образования он исходит из источника и способа постановки педагогических целей, взаимодействия участников образовательного процесса и использованных для этого средств.

Образовательная парадигма – совокупность методологических и теоретических предпосылок для решения научно-педагогических проблем базируется на определенных ценностях [44, С.47].

Т.И.Заславская отмечает, что на современном этапе «большинству исследователей приходится использовать полипарадигмальный подход, самостоятельно конструируя методологию исследования на базе разных теорий, включая западные, которые хотя и представляют бесспорную

ценность, но отражают иную реальность и не могут служить эффективным средством анализа современного российского общества» [46, С. 135-143].

Г.С.Жукова, О.И.Воленко при организации профессионального образования специалистов социальной сферы предлагают использовать педагогические парадигмы: парадигму личностно-ориентированного образования, деятельностьную парадигму, контекстную парадигму, компетентностную парадигму, парадигму витагенного образования, парадигму практико-ориентированного профессионального прикладного обучения, социокультурную парадигму, парадигму самообразовательной деятельности, парадигму мониторинга качества образования. По мнению Г.С.Жуковой и О.И.Воленко, современное качество профессиональной подготовки специалистов социальной сферы обусловлено синергетической целостностью разных компонентов парадигм профессионального образования, каждая из которых в отдельности имеет относительно самостоятельный характер, но только вместе они могут обеспечить новое качество образования в области социальной работы [44, С.45 - 51].

В концепциях информационного общества непрерывное образование предстает как универсальная форма деятельности, имеющая принципиальное значение как с социальной точки зрения, так и с личностной. По мнению Э. Тоффлера, систему непрерывного обучения необходимо активно создавать уже сейчас, при этом речь должна идти о чем-то большем, чем просто обучение или переподготовка для дальнейшей работы, чем получение новых профессиональных навыков, как это предлагается в рамках традиционного подхода. Система непрерывного образования должна быть ориентирована на новые ценности, способность к их формированию, вознаграждать новые установки и стили жизни. В этом смысле непрерывное образование является сложным и дорогим предприятием, требующим «перевооружения сознания». «Тем не менее,

это гораздо дешевле, - пишет Тоффлер в работе «Прогнозы и предпосылки», - чем просто выбрасывать рабочих на свалку и субсидировать их все время при условии постоянного отсутствия у них работы. Если мы не поможем тем, кого все больше вытесняют, не поможем им войти в новую культуру и новую экономику, то мы разрушим общество [171].

В современных условиях актуальным стало непрерывное образование, сопровождающее человека в течение всей его жизни, в котором выделяют системы общего и профессионального образования.

На специальных международных конференциях ЮНЕСКО анализируется специфика системы образования взрослого, ее структура и организация, содержание и технологии обучения.

Правительством рекомендовано «рассматривать образование взрослого не как дополнение, а как составную часть своих национальных систем образования». Из этой рекомендации произошла идея «образования на протяжении всей жизни» [157].

В материалах ЮНЕСКО отмечено, что государства, независимо от достигнутого ими уровня развития не могут надеяться на достижение целей развития, намеченных ими, и приспособиться к всякого рода переменам, происходящим ускоренными темпами во всех странах, если они не будут уделять постоянного и все возрастающего внимания образованию взрослых и обеспечивать его необходимыми и материальными ресурсами. Предоставлять взрослым образовательные услуги рекомендуется на основе анализа новых потребностей промышленности и особенностей взрослой аудитории [157].

Характеристика образованию взрослых дана ЮНЕСКО: «Выражение «образование взрослых» означает весь комплекс организованных процессов образования, формальных или иных,

продолжающих или восполняющих образование, получаемое в школах, вузах, а также практическое обучение. Благодаря им лица, рассматриваемые в качестве взрослых обществом, частью которого они являются, развивают свои способности, обогащают знания, улучшают техническую профессиональную квалификацию или получают новую ориентацию и изменяют взгляды или поведение в двойной перспективе – всестороннего личного развития и участия в сбалансированном и независимом социальном, экономическом и культурном развитии; образование взрослых не может, однако, рассматриваться само по себе: оно является подразделом, неотъемлемой частью общей системы непрерывного образования и обучения»[170].

Условно выделяют 4 направления образования взрослых:

1) Компенсаторное – ликвидация пробелов в общеобразовательных знаниях, предоставление повторной возможности получения систематического образования на уровне средней школы.

2) Удовлетворяющее образовательные потребности – пропаганда научных знаний и культуры, просвещение в вопросах семьи и брака, охраны здоровья, организации досуга и «образования для третьего возраста».

3) «Развитие общины через образование» - активизация средствами образования участия населения в экономической, политической и культурной жизни общества, а также координация использования разнообразных местных ресурсов (района, города и пр.) для образования, а, следовательно, для активизации социальной среды.

4) Профессиональное – получение желающими профессиональной квалификации [100].

Определенный вклад в развитие представлений о чертах новой образовательной системы возникающей в ходе преодоления мирового

кризиса образования на основе процессов информатизации внес И.Масуда.

5 основных направлений радикальных изменений в системе образования [168]:

1. Реализация идей развития неформального образования, то есть образование перестает ограничиваться формальным образованием.

И. Масуда пишет: Существующая закрытая образовательная среда будет заменена открытой образовательной средой, состоящей из сетей знаний[168].

2. Индивидуализированный характер образования, который позволяет принимать во внимание возможности каждого конкретного человека. Это означает, что современная образовательная система, разбитая на классы в соответствии с возрастом, будет заменена системой, позволяющей человеку развивать свои способности независимо от возраста.

3. Утверждение самообразования, самообучения в качестве ведущей формы образования. Учитель в новой образовательной системе меняет роли и выступает в роли советника, консультанта.

И. Масуда отмечает, что это станет возможным, поскольку в результате развития и распространения систем компьютерного обучения студенты смогут учиться самостоятельно, общаясь непосредственно с компьютером или с другими людьми посредством компьютера[168].

4. Ориентация на образование, созидающее знание, что позволит решить проблемы качества и релевантности образования.

И. Масуда пишет: Если в индустриальном обществе образование ориентировано на наполнение голов студентов информацией и обучение их определенным методикам, то в информационном обществе образование такого типа будет вытеснено созидающим знание



образованием, поскольку информационное общество будет развиваться посредством утверждения ценности информации в общество, основанное на знании[168].

5. Формирование системы образования в течение всей жизни. «В информационном обществе, - пишет И. Масуда, - большое внимание будет уделяться образованию взрослых и даже пожилых людей, поскольку для общества в целом будет необходимо обеспечить возможность взрослым и пожилым людям адаптироваться к быстрым изменениям в обществе; растущая доля пожилых людей в населении делает актуальную задачу предоставить этим людям возможности для развития своих знаний и умений[168].

Подытоживая анализ процессов становления новой образовательной системы, И. Масуда отмечает: Радикальное изменение образовательной системы будет иметь огромное значение в человеческой истории, поскольку с этим изменением связан исторический переход от индустриального общества, в котором природная среда односторонне трансформировалась, а материальное потребление расширялось, к информационному обществу, которое стремится к сосуществованию с природой путем преобразования самого человека и означает установление новых социально-экономических систем [168].

Важной чертой новой образовательной системы и процессов ее становления является глобальность, то есть мировой характер с присущими глубинными процессами. Эта черта отражает наличие интеграционных процессов в современном мире, интенсивных взаимодействий между государствами в разных сферах общественной жизни.

Вторая половина XX века вошла в историю человечества с количественными и качественными изменениями в сфере образования, в

частности, в профессиональном образовании в области социальной работы. Эта сфера расширила рамки по структурным, содержательным, организационным и технологическим параметрам.

Сегодня образование расширилось и фактически является открытым процессом, осуществляемым далеко не только внутри специально созданных для обучения учреждений и организаций и не только педагогическими профессионалами.

Таким образом, новая образовательная система возникает как система открытого, гибкого, индивидуализированного, созидющего знания непрерывного образования человека в течение всей его жизни.

В новой системе функции образования выполняют различные социальные институты, в т.ч. и социальные службы, предприятия.

В основе новой образовательной системы заложены современные компьютерные и телекоммуникационные технологии, дополняемые информационными технологиями.

В новой системе понятия «образование» рассматривается в расширенном аспекте путем снятия его отождествления с формальным обучением и трактовки любой деятельности, которая имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков, как образовательной.

Идеи непрерывного и возобновляемого образования по существу близки друг другу, хотя между ними есть существенные различия.

В моделях непрерывного образования акцент делается на возможности продолжения образования в зрелом возрасте как одном из основных прав человека.

В концепции возобновляемого образования большое внимание уделяется соответствию сферы образования потребностям сферы труда.

Возобновляемое образование в определенном смысле служит альтернативой удлинению срока формального обучения в начале жизни.

Развитие идей и концепций непрерывного возобновляемого образования, стремление реализовать их на практике обострили в обществе проблему образования взрослых. Эта проблема существовала и решалась всегда, но произошло изменение взгляда на образование взрослых и его роль в современном обществе.

Идеи и концепции непрерывного возобновляющего образования рассматриваются как стратегическая линия, реализация которой – медленный долгосрочный процесс, требующий изменений в базовом, среднем и высшем образовании, создании условий для обучения взрослых, то есть кардинальные изменения в сфере образования.

В данный период формируется и совершенствуется государственная политика в области образования, в т.ч. и в области профессионального образования, направленная на реформирование, модернизацию системы образования с учетом глобализации, демократизации, гуманизации и информатизации образования.

Федеральный закон РФ от 10.07.92 № 3266-1 «Об образовании», Федеральный закон РФ от 22.08.96 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Постановление правительства РФ от 4.08.2000 г. №751 «Национальная доктрина образования в РФ», Федеральный закон от 10 апреля 2000 г. №51 – ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования на период до 2005 г.», Концепция модернизации образования до 2010 г., Федеральный закон РФ от 24.10.2007 №232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)», Распоряжение Правительства РФ от 17. 11. 2008 № 1663 – р « Основные

направления деятельности правительства РФ на период 2012 года», Федеральный закон РФ от 17.07.2009 №148-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании», где прописаны основные направления реформирования системы профессионального образования.

В этот период четко видны противоречия: между педагогической наукой с новой образовательной парадигмой и методологией и практикой преподавания и обучения со старыми формами, содержанием, методами и средствами.

На основе организационного критерия были условно выделены три этапа в науке проблемы становления и развития социального образования в области социальной работы в вузе:

### **Первый этап профессиональной подготовки кадров в области социальной работы**

1 этап – 1991 – 1999 годы – обоснование проблемы как целевого ориентира высшего профессионального образования и учебной дисциплины, теоретическая разработка и апробация подходов, концепций, моделей, форм и методов обучения кадров в области социальной работы в вузе, обобщение накопленного опыта по обучению кадров в области социальной работы в вузе.

#### *Характеристика 1 этапа (с 1991 года по 1999 год)*

Институт социальных педагогов и социальных работников был официально введен в России на основании приказа Государственного комитета СССР по народному образованию от 07.08.91 г. № 376 была открыта новая специальность 03.12 – социальная работа для высших и средних специальных учреждений началась подготовка специалистов по социальной работе на базе общего и средне-специального образования.

В 1991 году Министерством образования РФ и Государственным комитетом по делам семьи и демографической политики РФ создан Временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК), которым разработаны учебные планы по 6 специальностям, а также более 100 учебных программ по различным дисциплинам.

В 1992 году вузы, занимающиеся подготовкой специалистов в области социальной работы, объединены в государственно-общественную организацию – Учебно-методическое объединение (УМО) вузов страны в области социальной работы на базе Московского государственного социального университета (МГСУ). МГСУ является федеральным научным и методическим центром в области социальной работы.

УМО были разработаны и утверждены Министерством образования Российской Федерации два поколения государственных образовательных стандартов высшей профессиональной подготовки специалистов социальной работы.

Основополагающим документом по подготовке и проведению государственной итоговой аттестации по направлению и специальности «социальная работа» являются государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по специальности 022100 «Социальная работа» (1995 г.).

Государственный стандарт высшего профессионального образования по специальности «социальная работа» сыграл положительную роль в становлении и развитии системы подготовки ее специалистов. ГОС определяет совокупность обязательных требований, необходимых для реализации основных образовательных программ при подготовке специалистов различного уровня. ГОС явились основой разработки всех компонентов учебно-воспитательного процесса в вузе и их внедрение регламентировали и упорядочивали деятельность вузов. ГОС включает

большое количество интересных учебных дисциплин, рассчитанных на напряженный пятилетний срок обучения, предусматривает большой объем практической подготовки будущего специалиста, предлагает сочетать общую профессиональную подготовку со специальной в виде конкретных специализаций.

Выпускники вузов по направлению и специальности «социальная работа» получали фундаментальную социально-гуманитарную и естественнонаучную, общепрофессиональную и специальную подготовку. Не считая дисциплин регионально-вузовского компонента, элективных курсов, факультативов и дисциплин специализации, выпускники вузов в области социальной работы должны изучить не менее 35-40 дисциплин общефедерального цикла.

В цикле общепрофессиональных дисциплин он представлен сразу несколькими предметами: введение в профессию; история социальной работы в России; теория социальной работы; технология социальной работы; управление социальной работой; экономические основы социальной работы; этика социальной работы; социальная работа за рубежом. Это результат общемирового процесса дифференциации и интеграции, который характерен для развития любой науки.

Цикл специальных дисциплин, который содержит как предметы собственно социальной работы, так и специальные разделы других дисциплин, изучаемых будущими социальными работниками. Так, в число специальных дисциплин (на уровне бакалавра и специалиста) включены: организация и методика исследований в социальной работе; социальное прогнозирование и проектирование; социальная статистика; социальная работа с различными группами населения; социальная работа в различных сферах жизнедеятельности; опыт деятельности организаций, учреждений и

служб социальной защиты и обслуживания населения; организация и методика педагогической деятельности.

Подготовку специалистов разных уровней ведут вузы, средние специальные учебные заведения. В 1990/91 учебном году таких вузов было 8, то в 1994/95 учебном году – более 70. Подготовку специалистов по социальной работе на базе общего и средне-специального образования осуществляет 28 вузов, на базе высшего – 26 вузов, кроме того 18 вузов осуществляют переподготовку кадров. Всего в вузах по очной, заочной и очно-заочной форме обучаются около 4 тысяч будущих специалистов [94]. Это преимущественно университеты, академии, институты. Обучение осуществляется по очной, заочной, очно-заочной, вечерней форме.

В первой половине 1990 годов обучались в основном на специалитете. Специализация выпускников учитывает профильную направленность высших учебных заведений. Большая часть вузов готовит специалистов-организаторов, управленцев социальной работы с населением, некоторые . – специалистов в службе занятости, по работе с семьей, молодежью, детьми, пожилыми людьми, в трудовых коллективах и т.д. Ряд вузов готовит специалистов в области медико-социальной помощи населению [94,С.311]. Во второй половине 1990-х и в начале XX в. обучались на бакалавриате, специалитете и магистратуре. В 15 вузах открыта магистратура.

В 1994 году был создан Институт социальной работы, который проводил большую научно-исследовательскую работу. В стране выпускается ряд периодических изданий по проблематике социальной работы, в том числе «Российский журнал социальной работы» (ныне – «Отечественный журнал социальной работы»), «Работник социальной службы» и др. Систематически проводятся научные и научно-

практические конференции международного, всероссийского и межрегионального уровня.

Накопленный опыт подготовки специалистов - уже сейчас требуют более дифференцированного подхода к содержанию и методике этого вида высшего социального образования.

Система подготовки специалистов социальной работы носила дифференцированный характер: наряду с общепрофессиональной, осуществлялась отдельная специальная подготовка работников в области социальной медицины, социальной экологии, социальной геронтологии, социальной реабилитации людей с ограниченными возможностями. В этот период актуализировались исследования в области содержания фундаментальной, общепрофессиональной и специальной подготовки специалистов.

Все это свидетельствует о том, что процесс становления социальной работы как науки и учебной дисциплины идет успешно. По существу, создана целостная система подготовки и переподготовки специалистов в одной из актуальных областей человеческой деятельности – социальной сфере.

### **Второй этап профессиональной подготовки кадров в области социальной работы**

2000 – 2008 годы – обогащение методологии исследования профессиональной подготовки кадров в области социальной работы в вузе, пересмотр теории высшего профессионального образования, связанного с изменением политики в области образования и интеграцией в мировое образовательное пространство, систематизация накопленного опыта по обучению кадров в области социальной работы в вузе.

*Характеристика 2 этапа (с 2000 года по 2008 год)*



Первая половина XXI века – обострение проблемы специализированного и многоуровневого обучения, а в соответствии с этим и разработка содержания целевого процесса обучения.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 350500 «социальная работа» второго поколения были утверждены 10 марта 2000 года.

В соответствии с этими стандартами в России появилась возможность реализации трехуровневой модели образования: бакалавров, специалистов и магистров социальной работы с четырех, пяти и шести годичным периодом обучения соответственно. ГОС второго поколения существовали с 2000 г. по 2009 г. расширили права и свободы высших учебных заведений. Стандарты сохранили преемственность с предыдущим по структуре, но появилась возможность введения в каждый цикл дисциплин национально-регионального компонента, что позволяло учитывать специфику региона, особенности профессиональной деятельности социальных служб, профессиональной области образования.

В 2010 году разработаны и приняты Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлению 521 100 «социальная работа» степень (квалификация) бакалавр и магистр социальной работы.

С 2001 г. подготовкой кадров в области социальной работы с высшим профессиональным образованием занимаются 118 вузов и более 60 их филиалов в 73 регионах Российской Федерации на основании ГОС второго поколения.

В 2007 году подготовка профессиональных социальных работников осуществляется в 236 вузах Российской Федерации, в том числе специалистов по социальной работе – в 232 вузах, бакалавров социальной работы – в 35, магистров социальной работы – в 10. Размещение высших

образовательных учреждений по федеральным округам Российской Федерации в табл. 2.

**Таблица 2.**

**Размещение высших образовательных учреждений по  
федеральным округам Российской Федерации [121, С.321].**

<b>Федеральный округ</b>	<b>Количество вузов</b>
Центральный	63
Северо-Западный	24
Южный	41
Приволжский	39
Уральский	20
Сибирский	32
Дальневосточный	17

Основная часть вузов, осуществляющих подготовку специалистов, сосредоточена в Центральном федеральном округе (63 вуза), Южном федеральном округе (41 вуз), Приволжском федеральном округе (39 вузов), Сибирском федеральном округе (32 вуза), Северо-Западном федеральном округе (24 вуза), Дальневосточном федеральном округе (17 вузов), Уральском федеральном округе (20 вузов). За последние 15 лет (1992 – 2007 гг.) количество вузов, осуществляющих подготовку и переподготовку специалистов в области социальной работы, выросло более чем в 5 раз.

2007 - 2008 гг. - профильная направленность вузов предопределяет специализацию выпускников. Специализация выпускников обширна – специалисты-организаторы, управленцы, специалисты служб занятости, по

работе с молодежью, семьей, детьми, пожилыми людьми, в трудовых коллективах. В целом, насчитывается более 50 специализаций в области социальной работы.

Осуществлявшаяся в последние годы широкая программа подготовки специалиста социальной работы ныне все более и более дополняется специализированной подготовкой выпускников для работы либо в различных типах учреждений общей системы социальной защиты населения (социальное обслуживание, здравоохранение, образование), либо с различными объектами (семья, молодежь, пожилые, инвалиды). Все больше развивается потребность в специалистах, владеющих определенными технологиями социальной работы, менеджментом социальной работы, технологией образовательно-воспитательной деятельности, социальной психологией, социально-правовой работой и так далее. Особенно возрастает интерес к подготовке специалистов, способных осуществлять социально-коррекционную и социально-реабилитационную работу с людьми, имеющими особые социальные нужды и ограниченные возможности.

### **Третий этап профессиональной подготовки кадров профессиональной подготовки кадров в области социальной работы**

3 этап – 2009 по настоящее время – систематизация методологии исследования профессиональной подготовки кадров в области социальной работы в вузе, пересмотр подходов, концепций, моделей, форм и методов обучения кадров в области социальной работы в вузе на основе компетентностного подхода.

*Характеристика 3 этапа (с 2009 года по настоящее время)*

Первая половина XXI века – пересмотр теоретических и практических положений в решении проблемы в связи с реализацией Болонского процесса.

В 2009 – 2011 г. утверждены новые государственные образовательные стандарты третьего поколения, которые изменили свое название, добавив впереди слово «федеральный» - Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа». Квалификация (степень) бакалавр и магистр [137, 138]. Таким образом, был сделан шаг к расширению мирового образовательного пространства, в частности, сближение и унификации образовательных программ России и других стран.

С 2010 года образовательная реформа вступила в новую фазу, в образовательных учреждениях системы высшего профессионального образования федеральные стандарты 3 - го поколения на основе компетентностного подхода. Каждый вуз берет на себя ответственность за их реализацию. Университеты должны обладать инновационным потенциалом, который бы позволил не только выполнять требования рынка труда, но и работать на опережение.

В 2011 году сделаны первые наборы студентов на основании ФГОСТ. Почти все вузы предлагают социальную работу на уровне степени бакалавра. Как правило, бакалавриат рассчитан на 4 года (8 семестров и реализован в виде 240 ECTS (европейская система накопления кредитов). Степень бакалавра дает полное высшее образование, а его владелец может подать заявку на позиции, предусматривающие законченное высшее образование в соответствии с действующим национальным законодательством. Ряд вузов предлагают степень социальной работы на уровне магистратуры. Программа магистра состоит из 120 ECTS и длится 2

года (4 семестра). Программа магистра предполагает глубокую специализацию в области социальной работы и часто фокусируется на научно-исследовательской деятельности и преподавательской работе.

В 2009/10 учебном году – более 140 вузов осуществляют профессиональное образование в вузах в области социальной работы, в 2010/2011 учебном году более 200 вузов.

Таким образом, 2009 году началась новая страница в истории отечественного профессионального образования. В России нет опыта реализации ФГОСТ третьего поколения, поэтому жизнь покажет плюсы и минусы новой образовательной системы. Однако стандарты третьего поколения исключили звено «специалитет» в области социальной работы. Этот период характеризуется радикальным изменением образовательной парадигмы, переходом от предметно-ориентированного обучения на компетентностное обучение.

Таким образом, создана многоуровневая система профессионального образования в области социальной работы, периодизация социального образования в вузе в области социальной работы позволила выявить следующие социально-исторические предпосылки становления проблемы:

1) Формируется социальный заказ к подготовке в учреждениях высшего профессионального образования будущих специалистов в области социальной работы.

2) Формируется опыт подготовки специалистов по социальной работе в разных вузах и субъектах России по разным специальностям и направлениям.

3) Накапливается теоретический материал в изучении проблем профессиональной подготовки кадров в области социальной работы.

4) Становление постнеклассической научной картины мира, ее парадигмы и методологии позволяют исследовать процесс

профессиональной подготовки кадров в области социальной работы как педагогическую систему и теоретически обосновывать его педагогическое обеспечение.

5) Расширяется и углубляется тематика исследований и актуализируется разработка целостной непрерывной многоуровневой концепции педагогического обеспечения профессиональной подготовки кадров в области социальной работы.

6) В вузах реализуются разные методы и приемы профессиональной подготовки кадров в области социальной работы при наличии недостаточного научно-методического, учебного и технологического обеспечения.

7) Реализация Болонской декларации в России способствует переходу на компетентностный подход и двухуровневую систему «бакалавриат – магистратура».

## **1.2. Особенности социальной работы в социальных службах**

Социальная работа в России как профессиональная деятельность формируется в 1991 году, когда в соответствии с постановлением Госкомтруда СССР от 23 апреля 1991 года № 92 «Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» была введена должность – специалист по социальной работе в различных типах и видах социальных служб страны. В нем представлена квалификационная характеристика специалиста по социальной работе, предназначенного к профессиональной деятельности в области социально-экономической поддержки, медико-социальной и психолого-педагогической помощи семье

в сфере социальной профилактики и реабилитации, социальной работе в трудовых коллективах, службе занятости и т.п.

Многие ученые отмечают, что социальная работа является одним из главных инструментов социальной политики, которая определяя содержание, направленность, нормативно-правовую базу социальной работы является и методологическим, организационно-правовым основанием для осуществления ее конкретными формами, методами и технологиями [53, 98, 146].

С 1994 года по настоящее время в Министерстве социальной защиты населения России разрабатываются и принимаются концепции развития этой отрасли, законодательные акты и методические документы по нормативам и стандартам социального обслуживания населения. В России и субъектах РФ создаются различные типы социальных учреждений, разрабатываются новые федеральные и региональные социальные программы, финансируемые из бюджетов различных уровней.

Социальных работников принято считать находящимися в рамках системы социального обслуживания, которая направлена на оказание социальных услуг, социальную реабилитацию и адаптацию граждан, находящихся в тяжелой жизненной ситуации. Между тем, сфера социальной работы отразила границы социальных работников профессиональная деятельность, которых может быть реализована в системе государственных (муниципальных) услуг в различных областях работы, включая: государственный сектор и структуры: государственная служба занятости, государственные медицинские и социальные услуги по экспертизе, миграционные службы, ритуальные услуги, услуги по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, силовых структур; уголовно-

исполнительной системы, системы здравоохранения, учреждений культуры, системы образования, пенсионные фонды, система социальных служб, системы социального страхования, системы социальной защиты; предприятия и фирмы различных форм собственности (государственные, частные, общественные).

В Европейских странах социальная работа осуществляется в различных профессиональных областях. В Германии социальная работа /социальная педагогика проводится в области социального обеспечения, включая области помощи молодежи, социальной помощи и здравоохранения. Во Франции, социальная работа представлена в области социальной помощи, специального образования, социально-культурной анимации, социальной поддержки детей и подростков. Однако, несмотря на различные реализации социальной работы в некоторых странах, социальная работа обеспечивает необходимые ресурсы, помогает людям изменить свое поведение и взгляды, и решает проблемы, связанные с экономическими трудностями и ценностными ориентациями [173].

Предметом социальной работы как самостоятельной социальной науки являются закономерности содействия становлению и реализации жизненных сил индивидуальной и социальной субъектности человека, а также совершенствование механизмов сопряженности жизненных сил и средств обеспечения их осуществления, реабилитации [36].

Вышеизложенное определение предмета социальной работы позволяет обосновать особенности ее основных направлений, множество видов деятельности, проявляющихся в широком многообразии ее применения. Многообразие социальной работы предполагают множество ее определений.

Рассмотрим трактовки к понятию «социальная работа» как профессиональная деятельность (табл. 3).



Таблица 3

**Разные трактовки понятия «социальная работа»**

<b>№</b>	<b>Понятие</b>	<b>Автор</b>
1	Социальная работа – специфический вид профессиональной деятельности – оказание содействия человеку в обеспечении культурного, социального и материального уровня его жизни, предоставление индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц.	Бородаева Г.Г. [23]
2	Социальная работа — специфический вид профессиональной деятельности, направленной на оказание содействия человеку с целью обеспечения культурного, социального и материального уровней жизни, предоставление индивидуальной помощи человеку, семье или социальной группе для поддержания достоинства и свободного развития личности, предусмотренного Декларацией прав человека, оптимизации механизмов социального функционирования индивидов или социальной группы.	Гуслякова Л.Г., Григорьев С.И.[38]
3	Социальная работа (в узком смысле) – это деятельность, осуществляемая специалистами и их добровольными помощниками, направленная на оказание индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц, попавших в трудную жизненную ситуацию. Социальная работа (в широком смысле) – это деятельность, направленная на гармонизацию социальных отношений в обществе.	Холостова Е.И.[148]
4	Социальная работа – вид социальной деятельности, направленный на гармонизацию личностных и общественных отношений через оказание помощи отдельным индивидам, группам людей и общностям, испытывающим затруднения в социальном функционировании, посредством защиты, поддержки, коррекции и реабилитации, а также путем изменения реформирования отдельных элементов социальной системы.	Козлов А. А. [129]
5	Социальная работа – это особый вид деятельности, направленный на решение социальных проблем отдельной личности и групп, на создание условий, благоприятствующих восстановлению или улучшению способностей людей к социальному функционированию.	Дятченко Л.Я., Иванова, В.Н. и др. [40]

66	Социальная работа — профессиональная деятельность по организации помощи и взаимопомощи людям и группам, попавшим в трудные жизненные ситуации, их психосоциальной реабилитации и интеграции. В самом общем виде социальная работа представляет собой сложное общественное явление, самостоятельную область научно-практического знания, профессию и учебную дисциплину. [49]	Холостова Е.И. [147]
77	Социальная работа - профессиональная деятельность социальных работников способствует общественным изменениям, решению проблем человеческих взаимоотношений; содействует укреплению способностей к функциональному существованию в обществе и освобождению людей в целях повышения их уровня благополучия. Используя теории поведения человека и общественных систем, социальная работа способствует взаимодействию людей с их окружением. Принципы прав человека и социальной справедливости являются фундаментом социальной работы.	Козлов А. А. [129]
88	Социальная работа как практический вид деятельности – интегрированный, междисциплинарный вид профессиональной деятельности, направленный на удовлетворение социально-гарантированных и личностных интересов и потребностей различных, прежде всего социально уязвимых групп населения, на создание условий, благоприятствующих восстановлению или устранению способности людей к социальному функционированию.	Павленок П.Д. [96]
9	Социальная работа – это специфический вид профессиональной деятельности, направленный на оказание содействия человеку, семье, группе лиц с целью обеспечения культурного, социального и материального уровня жизни.	Павленок П.Д. [97]
110	Социальная работа - разновидность социальной деятельности, имеющей своей целью оптимизировать осуществление субъектной роли людей во всех сферах жизни общества в процессе совместного удовлетворения потребностей поддержания жизнеобеспечения и деятельностного существования личности.	Григорьев С. И. и др. [91]

111	Социальная работа - организация личностной службы помощи людям. Она основана на альтруизме и направлена на то, чтобы облегчить людям в условиях личного и семейного кризиса повседневную жизнь, а также, по возможности, кардинально разрешить эти проблемы. Кроме того, социальная работа является важным связующим звеном между людьми, которым надо помочь, и государственным аппаратом, а также законодательством.	Рамон Г.Л., Шанин Т. [107]
112	Социальная работа – одна из эффективных социальных технологий гармонизации общественных отношений, стабилизации общественного развития, целесообразного регулирования, управления социальными процессами.	Волгина Н.А., Егорова В.К. [128]
113	Социальная работа - организованное социальное обслуживание, охватывающее широкий круг социальных проблем людей путем исследования конкретных случаев и использования других специализированных методов. При этом принципиальным положением такого вида социального обслуживания - собственно профессиональной социальной работы - является наличие развитых социальных служб различных специфических направлений.	Глоссарий терминов по медико-социальной помощи. Европейское региональное бюро ВОЗ. - Копенгаген, 1976. [35]
114	Социальная работа - профессии в сфере социальной работы, обеспечивающие социальные перемены, помогающие разрешать проблемы в отношениях между людьми, повышающие социальное благосостояние людей, предоставляя им определенные полномочия и свободу. Применяя на практике теории поведения и социальных систем, социальная работа проводится в той области, где люди взаимодействуют с окружающими их факторами. В социальной работе основополагающими принципами являются принципы прав человека и социальной справедливости.	Международная федерация социальных работников  (Канада, 2000 г.) [76]
115	Социальная работа - это динамичная, развивающаяся профессия, опирающаяся как на достижения социальных наук, так и на исследования и практический опыт самих социальных работников, деятельность которых регулируется этическим кодексом, а также правилами, относящимися к каждой конкретной специальности в социальной работе.	Чорбинский С. И. [152]

116	Социальная работа – это вид мультидисциплинарной профессиональной деятельности медицинского, психолого-педагогического и социально - правового характера, направленный на восстановление, сохранение и укрепление здоровья.	Мартыненко А.В. [37]
117	Социальная работа как профессия и практика – особый вид профессиональной социальной деятельности (в узком смысле – деятельности, направленной на человека), носящей человекомерный, помогающий характер, проявляющей себя в профессии человекомерного характера, сопряженный с научным и практическим потенциалом социально – гуманитарного знания и практического опыта врачевания социальных проблем современности.	Холостова Е.И. [119]
18	Социальная работа - профессиональная деятельность в социальной сфере, направленная на содействие людям, социальным группам в решении социальных проблем, прежде всего по преодолению личностных и социальных трудностей посредством поддержки, защиты, обслуживания, коррекции и реабилитации.	Жуков В.И. [121]
118	Социальная работа – искусство разных видов совместной деятельности (социального работника и клиента), направленных на одновременное улучшение ситуации клиента и общества.	Richmond M. E. The Social caseworker in a changing World, 1915. [169]
19	Социальная работа стремится усилить социальное функционирование индивидуумов, в одиночку и в группах, с помощью деятельности, сфокусированной на их социальных взаимоотношениях, которые являются взаимодействием между человеком и его окружением. Эти виды деятельности могут выполнять три функции: восстановление ослабленной способности, обеспечение индивидуума и социальных ресурсов, предотвращение дисфункции.	Boehm W.W. The Nature of Social Work, 1958. [161]
220	Социальная работа – когнитивный комплекс духовно-исторических практик, сложившийся в процессе социально-исторического развития.	Фирсов М.В., Студенова Е.Г., Наместникова И.В. [26]

Анализ разных трактовок понятия «социальная работа» позволяет констатировать, что среди понятий есть общие, касающиеся всех сторон

социального действия людям, обществу, так и конкретные, относящиеся к частным видам профессиональной деятельности (социальная работа с клиентом, социальная работа с семьей и др.). Все авторы сходятся в том, что социальная работа - это деятельность, причем профессиональная, направленная на оказание помощи людям, нуждающимся в ней (находящимся в трудной жизненной ситуации), не способным без посторонней помощи решить свои жизненные проблемы, а во многих случаях и жить (Павленок П. Д.). Деятельность — это совокупность действий человека, направленных на желаемое изменение какого-либо предмета. Любая деятельность, в том числе и социальная работа, имеет свою структуру, где каждый элемент органически связан и взаимодействует с другими, выполняет свои функции. Социальная работа — целостная структура, которая состоит из следующих элементов: субъектов, содержания, которое раскрывается через функции, средств (организационно-технических, финансовых и др.), управления и цели [147].

Социальная работа как целенаправленная деятельность в обществе по оказании помощи и поддержки различным категориям населения, попавшим в трудную жизненную ситуацию может рассматриваться на нескольких уровнях: макро -, мезо – и микроуровне.

На макроуровне социальная работа выступает в качестве определенных мер по улучшению среды обитания. Эта деятельность связана с социальным управлением, т.е. в нее входят вопросы о законодательных мерах, об организации инфраструктуры социального обслуживания, общественные и государственные вопросы регулирования социальных проблем: содействие и создание достойных условий для жизнедеятельности человека в обществе; предотвращение социально-политических и национально-этнических конфликтов; выявление

категорий граждан, нуждающихся в помощи, и освоению источников финансирования. Как видим, важнейшими формами деятельности и существования процесса помощи являются социально-политические акции, работа в области общественного образования, организация функционирования социальных служб, предназначенных регулировать общественные отношения в местах социальной напряженности.

На мезоуровне социальная работа выступает как вид деятельности по оказанию помощи человеку, семье и различным группам нуждающихся, парадигма помощи достаточно широка. С одной стороны, группы нуждающихся могут быть определены государством и его институтами. Это будет связано с государственной социальной политикой и стратегией помощи наименее защищенным категориям граждан. В этом случае приоритеты устанавливаются государством. С другой стороны – приоритеты поддержки могут устанавливаться и региональными органами исполнительной власти и отдельными благотворительными организациями. Формы деятельности в этом случае будут достаточно разнообразны – от предоставления различных материальных пособий до организации важнейших сфер жизни людей.

На микроуровне социальная работа строится исходя из запросов личности (клиента). На этом уровне социальная работа как вид профессиональной деятельности направлена на то, чтобы восстановить или сохранить социетальные и психоментальные связи индивида с социумом, группой или отдельным индивидом. Парадигма помощи в этом случае достаточно широка: от индивидуальных консультаций и патронажа до социальной работы в группах, поиске разумного компромисса между государственными услугами и возможностями использования внутренних ресурсов личности в решении собственных проблем. Таким образом, понятие «социальная работа» интенсифицирует определенную область

научного знания в области социальной сферы в целом, а также личности и ее проблем в обществе, и вопросы оказания социальной помощи и поддержки населению, попавшему в сложную жизненную ситуацию [145].

Е.И.Холостова считает, что социальная работа является сложным процессом, требующим прочных знаний в области теории управления, экономики, психологии, социологии, медицины, правоведения и т.д. Объектом профессиональной деятельности специалиста по социальной работе являются разные категории людей (дети, пожилые люди, инвалиды, семьи и др.), которые не могут без посторонней помощи решить свои проблемы [147].

Целью социальной работы некоторые специалисты называют: «улучшение функционирования клиента и его лучшую адаптацию к условиям социального окружения» (Холлис и Вудс); «осуществление благоприятных перемен в жизни клиента» (Г. Бернлер); «ограничение, уменьшение болезненности различных проблем, возникающих в жизни» (Х. Сведнер). В качестве средств достижения указанных целей предлагаются: «высвобождение и развитие ресурсов человека и его социального окружения» (основной тезис социальных работников в Англии); «освобождение, развитие и изменение» (Г. Бернлер); «различные методы осуществления социальных перемен» (Х. Сведнер); «изменения условий жизни и способа жизни человека» (Л. Юнссон) [76].

Итак, целью социальной работы как профессиональной деятельности является с одной стороны удовлетворение интересов клиента, а с другой стороны — поддержание стабильности в обществе. Оптимальный вариант решения данной проблемы — это нахождение компромисса между этими двумя целями.

Интегрируя подходы отечественных и зарубежных авторов к определению сущностного содержания социальной работы, А. М. Панов выделяет три аспекта этого вида деятельности:

1) оказание помощи отдельному человеку или группе лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, путем реабилитации, консультирования, использования других видов социальных услуг;

2) актуализация потенциала самопомощи лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации;

3) целенаправленное влияние социальной работы на формирование и реализацию социально-экономической политики на всех уровнях с целью обеспечения социально здоровой среды жизнеобитания и жизнедеятельности человека, создание системы поддержки нуждающимся лицам [98].

Определение (раскрытие содержания термина) профессии социального работника на основе компетентностного подхода может иметь следующую логику:

- Определение квалификационных рамок профессии в ближайшем будущем. Эта стратегия определяется либо профессиональными сообществами или законодательством, которое действует в данной стране;
- Понимание фундаментальных ценностей, предметной области и существующих моделей в технологических аспектах;
- Разработка и определение по профессиональной компетенции сообщества, которые являются необходимыми и достаточными для профессиональной деятельности в условиях свободного рынка;



Эта логика может быть отражена в своеобразной когнитивной модели, которая может быть введена в рамках программы для получения степени (рис.1).



**Рис. 1. Модель определения социальной работы как профессии социального работника**

Социальная работа как профессия способствует заботе, воспроизводству и интеграции человеческого капитала в условиях изменяющейся системы общественных отношений и социальных структур, через практическую деятельность в социальных учреждениях, так же, способствует активизации самоуправления свободных индивидов и их организации. Используя теорию социального взаимодействия и социальных систем, социальная работа способствует индивидуальному и коллективному благосостоянию, защите интересов отдельных лиц, групп и общин, принимая во внимание культурное единство и многообразие, и противостоит процессам маргинализации. Принципы прав человека,

социальной справедливости и профессиональной солидарности - основные принципы социальной работы (рис.2).



**Рис. 2. Принципы социальной работы**

Рассматривая социальную работу через призму социального значимых и полезных благ нельзя оставить без внимания того, для кого эти блага предназначены, т.е. оставить без внимания объект профессиональной деятельности социальной работы [173].

Согласно Государственного стандарта [137] объектами профессиональной деятельности являются: «отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в социальной поддержке, помощи, защите и социальном обслуживании; коллективы учреждений социальной сферы; общественные организации (фонды, ассоциации, объединения); специалисты и подразделения учреждений, организаций, органов управления социальной защиты населения, социального обслуживания, социального страхования, пенсионного обеспечения, здравоохранения, образования, культуры; социально ориентированный бизнес».

Профессиональная помощь осуществляется по основным направлениям деятельности:

- социальная и бытовая деятельность;

- социально-экономическая деятельность;
- социально-педагогическая деятельность;
- социально-психологическая деятельность;
- социально-правовая деятельность;
- социально-реабилитационные мероприятия;
- социально-профилактические мероприятия.

Это определение добавляет некоторую экспрессию в текущее международное определение социальной работы для российских реалий. Практики социальной работы в современном российском обществе должны учитывать культурное единство и многообразие, быть направленными на достижение индивидуального и коллективного благосостояния и должны противодействовать распространению маргинализации, в частности, в контексте социально-экономического кризиса.

Социальная работа направлена на повышение активности различных общественных организаций, оказывающих профессиональную помощь населению. Солидарность и консолидация государственных институтов, общества в целом, церкви, всех конфессий в помощи и поддержке граждан России является исторической миссией всех сил помощи.

Социальная работа в России осуществляется в основном в рамках деятельности социальных служб. С 1994 года по настоящее время в Министерстве социальной защиты населения России разрабатываются и принимаются концепции развития этой отрасли, законодательные акты и методические документы по нормативам и стандартам социального обслуживания населения. В России и ее субъектах создаются различные типы социальных учреждений, разрабатываются новые федеральные и региональные социальные программы, финансируемые из бюджетов различных уровней.

С методологической точки зрения представляет познавательный и практический интерес уточнение сути понятия «социальная служба». В организационном аспекте социальная работа понимается как совокупность социальных служб, направленных на оказание социальных услуг клиентам, находящимся в тяжелой жизненной ситуации. Понятие «социальные службы» является основной категорией социальной работы.

В соответствии с Федеральным законом « Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» социальные службы - предприятия и учреждения независимо от форм собственности, предоставляющие социальные услуги, а также граждане, занимающиеся предпринимательской деятельностью по социальному обслуживанию населения без образования юридического лица» [80].

Социальная служба рассматривается обычно как организованная форма социальной работы. При этом подчеркивается, что служба столь же сложна как и то социально – пространственное образование, внутри которого она создается. Она многофункциональна и представляет собой определенную систему, элементы которой адекватно отражают все основные сферы жизнедеятельности населения [147].

Социальные службы – совокупность государственных и негосударственных органов управления, структур и специализированных учреждений, осуществляющих социальную работу по обслуживанию населения, оказывающих населению социальную помощь и услуги, позволяющих преодолевать или смягчать сложную ситуацию [96].

Социальная служба – система специальных мер, а также реализующих их государственных и негосударственных организационных структур по предоставлению населению социальных услуг и помощи, которые позволяют нуждающемуся гражданину (семье, группе граждан) преодолеть сложную жизненную ситуацию, побуждая его (их) к активной

самопомощи, и этим способствуют установлению и поддержанию социальной гармонии в обществе [72, 119].

Социальная служба – это структурное образование (подразделение учреждения, организации, предприятия), имеющее конкретные цели, задачи, функции профессиональной деятельности, направленные на защиту прав и улучшение благосостояния работников.

Социальная служба как инструмент социальной работы организует свою деятельность по двум направлениям: социальная защита и социальная помощь.

Социальная служба представляет собой организации и учреждения, оказывающие социально-бытовые, социально-медицинские, психолого-педагогические, правовые услуги гражданам, находящимся в трудной жизненной ситуации [102].

С.И. Григорьев выделяет разные основания для типологии социальных служб, организации практической социальной работы. В основе классификации различных видов и форм социальной работы могут лежать различные основания (это в какой-то степени связано с наличием разных подходов к пониманию сущности и характера социальной работы как деятельности), но все они, в конечном счете, сводятся к следующим:

работа с проблемой клиента; работа с другими службами, учреждениями, организациями. Внутри этих двух форм в свою очередь идет классификация различных видов социальной работы. Так, в первом случае можем говорить, с одной стороны, о характере проблемы клиента (развод, потеря работы, смерть близкого человека, инвалидность и т.п.); с другой - об особенностях клиента, так как в виде клиента может выступать и индивид, и группа, в том числе и общество как большая социальная группа.

Во втором случае, с одной стороны, речь идет о сфере деятельности, в процессе которой возникают проблемы взаимодействия с другими службами, учреждениями, ассоциациями (например, сфера образования, здравоохранения, быта и т.д.); с другой - о статусе этих организаций (государственные, коллективные, общественные, благотворительные, частные и т.д.). Берем основание - "клиент". В этом случае можно говорить о следующих службах:

- a) служба социальной помощи населению, одной из целей которой является выявление семей, групп социального риска (многодетных, неполных, студенческих, имеющих инвалида, проживающих в неблагоприятных жилищных условиях, асоциального поведения родителей и детей, одиноких, престарелых) и оказание им содействия в получении материальной, медицинской, юридической, психолого-педагогической,
- b) социально-бытовой и иной необходимой помощи. Выявление у взрослых и детей социальных, личных и ситуативных трудностей, помощь в их преодолении путем поддержки, защиты, коррекции и реабилитации; привлечение в необходимых случаях с этой целью специалистов - юристов, психологов, педагогов и др.;
- c) служба социальной реабилитации, целью которой является социальная помощь лицам, попавшим в трудную жизненную ситуацию, вернувшимся из мест лишения свободы, учебно-воспитательных и лечебно-воспитательных учреждений;
- d) службы по оказанию различных видов помощи семье:  
семейные консультации;  
службы знакомств;  
различные виды семейного просвещения и самообразования;

сексологические кабинеты;  
педиатрические кабинеты;  
педагогические консультации и др.

Следующим основанием может выступить сфера деятельности:

- a) служба социально-бытовой помощи, целью которой является расширение предоставляемых услуг престарелым, одиноким, инвалидам; содействие строительству для данной категории людей специальных жилых домов; развитие и совершенствование системы обеспечения инвалидов протезно-ортопедической помощью и специальными изделиями для компенсации дефекта и облегчения быта и т.д.;
- b) служба семейного досуга, целью которой является стимулирование семейного туризма, семейных экскурсий, организованного отдыха семей, создание центров семейного досуга, семейных клубов, клубов молодых многодетных семей;
- c) служба социальной профилактики отклоняющегося поведения, целью которой является работа по предупреждению преступности, алкоголизма, наркомании, суицидов, бродяжничества, правонарушений и других асоциальных явлений среди несовершеннолетних; содействие созданию и функционированию в учебных заведениях системы профилактики социальной дезадаптации несовершеннолетних.
- d) Правовые положения служат основой функционирования учреждений социальной службы, ее дифференциации [133].

Институциональными признаками социальных служб являются:

- 1) Правовой статус или правовое закрепление деятельности учреждений социальной защиты с помощью типовых и оригинальных

(основанных на типовых регламентах) положений, регламентов;

2) Организационное построение учреждений социальной защиты, помощи, которое может быть типовым или оригинальным, в котором отражается специфика условий, какие-то особенности;

3) Практическое выполнение определенных функций социальной защиты, помощи, поддержки, исходя из правового статуса и организационной структуры. Таким образом, в институциональной основе сфокусированы три важнейших составляющих: правовой статус, организационная структура и функции [78].

По статусу система социальных служб включает государственную, муниципальную и негосударственную службы.

К государственной социальной службе относятся учреждения и предприятия социального обслуживания, органы исполнительной власти Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, в компетенцию которых входит организация и осуществление социального обслуживания.

К муниципальной социальной службе относятся учреждения и предприятия социального обслуживания, органы местного самоуправления, в компетенцию которых входит организация и осуществление социального обслуживания.

К негосударственной социальной службе относятся учреждения и предприятия социального обслуживания, создаваемые благотворительными, общественными, религиозными и другими негосударственными организациями и частными лицами.

В контексте данных подходов клиент, попавший в трудную жизненную ситуацию, может получить следующую поддержку на основе его запросов [26].



По форме организации выделяются различные виды социальных служб вне зависимости от форм собственности:

- 1) комплексные центры социального обслуживания населения;
- 2) территориальные центры социальной помощи семье и детям;
- 3) центры социального обслуживания;
- 4) социально - реабилитационные центры для несовершеннолетних;
- 5) центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей;
- 6) социальные приюты для детей и подростков;
- 7) центры психолого - педагогической помощи населению;
- 8) центры экстренной психологической помощи по телефону;
- 9) центры (отделения) социальной помощи на дому;
- 10) дома ночного пребывания;
- 11) специальные дома для одиноких престарелых;
- 12) стационарные учреждения социального обслуживания (дома - интернаты для престарелых и инвалидов, психоневрологические интернаты, детские дома - интернаты для умственно отсталых детей, дома - интернаты для детей с физическими недостатками);
- 13) геронтологические центры;
- 14) иные учреждения, предоставляющие социальные услуги.

По функциональному назначению подразделяют на службы занятости, трудоустройства и социальной адаптации; психического и физического здоровья; правовой и экономической защиты; социальной профилактики девиантного поведения; развития детских и молодежных социальных инициатив, социальной помощи и др. По данному основанию социальные службы чаще на практике подразделяют на работу с семьей и детьми, с пожилыми и инвалидами, с лицами без определенного места жительства, с вынужденными переселенцами и др. [119].

Система социальной работы в Удмуртской Республике представлена 34 социальными службами, оказывающими социальные услуги разным категориям населения, находящимся в тяжелой жизненной ситуации, представлена на табл. 4.

Таблица 4.

**Территориальные учреждения социального обслуживания семьи и детей в Удмуртской Республике по состоянию на 1 января 2012 года**

№	Наименование Учреждения	Распределение по форме собственности		Количество учреждений, имеющих отделения		Фактическое число лиц обслуженных за год, в разных видах отделений
		Государственные	Муниципальные	Стационарные	Дневного пребывания	
1.	Центр социальной помощи семье и детям	0	4	1	0	42663
2.	Центр психолого-педагогической помощи населению	0	1	0	0	16373
3.	Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних	1	6	8	3	20674
4.	Социальный приют	0	1	1	0	31
5.	Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями	2	0	2	2	1456
6.	Отделение по работе с семьей и детьми в КЦСО		19	7	13	19950
	Всего	3	31	19	18	101147

Система социальной работы в Удмуртской Республике представляет совокупность разных видов и типов социальных учреждений (Центры социального обслуживания населения, Центры социальной помощи семьи

и детям, социальный приют и другие, в которых разные виды социальных услуг реализуются в отделениях стационарного и дневного пребывания.

Таким образом, теоретический анализ понятия, сущности, основных направлений и функций социальной работы позволил установить следующее:

На практике социальная работа рассматривается как вид профессиональной деятельности и как комплексная технология социальной защиты населения.

Социальная работа – это специфический вид профессиональной деятельности, направленной на реализацию различных форм помощи, поддержки, реализации законных прав и интересов, как отдельной личности, так и общества в целом.

Социальная работа в России осуществляется в рамках деятельности социальных служб, которые представляют собой систему органов власти, учреждений, предприятий, организаций различных организационно-правовых форм, осуществляемая различными специалистами и социальными работниками, в зависимости от направленности деятельности данной социальной службы.

Социальная работа в социальных службах - профессиональная деятельность по оказанию социальных услуг разным категориям населения, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, и направленная на защиту прав и улучшение благосостояния клиентов.

Социальные службы в системе социального обслуживания населения выполняют две группы функций: 1) сущностно-деятельностные (профилактическая, социально-реабилитационная, адаптационная, охранно-защитная, социальный патронаж); 2) нравственно-гуманистическая функция (личностно-гуманистическая, социально-гуманистическая) [148].

Социальная работа в социальных службах многогранна, многофункциональна, межведомственна, что способствует комплексному решению проблем клиентов. Основной целью социальной работы в социальных службах является забота о благосостоянии разных категорий населения, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации.

Главными свойствами профессиональной социальной работы являются: человекоцентрированный характер - деятельностный характер – адресный характер, отражающие взаимодействие социального работника и клиента.

## **ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

### **2.1. Теоретические основы социального образования в вузе**

До недавнего времени под высшим социальным образованием понимали только изучение обществоведческих наук и подготовку специалистов, называвшихся обществоведами. В последнее время стало складываться более сложное и дифференцированное понимание высшего социального образования. Это связано, с одной стороны, с возникновением и становлением в российском обществе сферы социальной защиты населения и специфической профессиональной деятельности, называемой не очень корректным применительно к ней словосочетанием «социальная работа». С другой стороны, обществоведение в целом, социальная философия, социология в частности, все больше внимания стали уделять вычленению и изучению социальной сферы как особой области общественной жизни. Появилась потребность в разработке социально ориентированных теорий и подготовке специалистов в рамках таких классических областей знания, как, например, психология, медицина, педагогика. В этом контексте высшее социальное образование все больше стало отождествляться с теорией и практикой в области социальной сферы, особенно с теорией и практикой того, что называется социальной работой [81].

При таком понимании вполне логично высшее социальное образование представить как систему дополняющих друг друга его видов, различающихся между собой по объему объекта изучения и практики, уровню теоретического осмысления и специфике предмета [81].

Социальное образование, как часть системы профессионального образования, рассматривается в работах российских ученых и специалистов С.И.Григорьева, М.В.Гурьяновой, Л.Г.Гусляковой, В.И.Жукова, И.Г.Зайнышева, П.Д.Павленок, Л.В.Топчий, Е.И.Холостовой, Н.Б.Шмелевой и др. и зарубежных (J.Adams, W.Coupar, M.Richmond, A.Salomon, М.Доэл, С. Шардлоу, М.Саппси др. ученых и специалистов.

Термин социальное образование, впервые появившийся в начале 1990 х годов в работах В.И.Жукова, С.И.Григорьева и других ученых, в настоящее время используется достаточно широко и в научной литературе, и в деловом общении в сфере образования.

Тем не менее, до сих пор многие ученые и практики образования его не принимают. Как показывает анализ различных источников, в этот термин вкладывается различный смысл.

Н.И.Бабкин отмечает, что «социальное образование» может рассматриваться в нескольких планах:

А). Наиболее распространено понимание социального образования как направленности любого образования, когда вся учебно – воспитательная работа во всех звеньях системы образования служит социализации личности.

Б). Тесно связано с ним его понимание как компонента процесса образования, включающего социальное формирование и социальное научение личности.

В). Социальное образование – это, конечно, часть образования об обществе.

Г). Наконец, немало важно понимание социального образования как результата и процесса социализации личности [10].

В соответствии с таким пониманием социальное образование он представляет в виде модели, включающей три уровня: нижний уровень

обусловлен тем, что «все люди нуждаются в начатках социальной подготовки, поскольку жизнедеятельность каждого из них должна учитывать культуру общения, труда, поведения». Более высоким уровнем социального образования, по его мнению, выступает «подготовка работников массовых профессий. Они используют свою функциональную грамотность для налаживания технологических отношений в целях успешного решения производственных задач».

С.И.Змеев социальное образование рассматривает только как часть социально-ролевого образования взрослых, ориентированное на развитие и совершенствование функций человека как члена общества, общины, социальной группы [55]. С точки зрения автора, понятие социальное образование должно рассматриваться шире и включать разные виды деятельности.

Термин «социальное образование» используется как синоним выражения «обучение социальной работе», в смысле подготовки социальных работников.

В.И.Жуков социальное образование рассматривает как подготовку специалистов, способных оказать индивидам, семьям и группам услуги, способствующие созданию, поддержанию или увеличению их способности к социальному функционированию и в целях его дальнейшего совершенствования необходимо его рассматривать как открытую, мобильную, саморазвивающуюся систему совокупности многообразных образовательных систем [63].

Так, В.И.Жуков указывает, что «социальное образование по своей сущности и содержанию направлено на обучение и воспитание личности, сориентированной на профессиональную деятельность в социальной сфере» [63].

М.В. Фирсов, И.В. Наместникова, Е.Г.Студенова социальное образование трактуют как систему подготовки специалистов социальной сферы как профессионалов, решающих задачи по оказанию адресной, целевой помощи различным группам населения и по гуманизации и демократизации общественных отношений [26].

По мнению Л.В. Мардахаева, социальное образование определяется «как процесс или как результат обучения человека самореализации в обществе, в социальной среде его жизнедеятельности. В нем выделяются два основных направления: (процесс) результат усвоения человеком социального опыта общества, социальной группы, необходимого ему для самореализации как гражданина, члена семьи, специалиста в профессиональной деятельности; (процесс) результат подготовки человека как специалиста социальной сферы [74].

То есть, по сути, речь идет об общем социальном образовании, в котором нуждается каждый человек, и профессиональном социальном образовании, которое необходимо тем, кто хочет работать в социальной сфере. Иначе говоря, по его мнению, социальное образование – это субъектный результат подготовки или усвоения интериоризации личностью всего того, что было представлено ей в процессе подготовки. Исходя из этого задача научно-педагогических кадров вуза – организовать подготовку, а задача обучающихся – получить социальное образование. Конечно, при этом Л.В. Мардахаев говорит о содержательно – дидактическом моделировании подготовки специалистов педагогической ориентации социальной сферы, проще говоря, социальных педагогов [74].

С.И. Григорьев рассматривает социальное образование в другом ракурсе, более широко и понимает под ним: подготовку и переподготовку специалистов в области социальных наук; обучение специалистов различного профиля социальным наукам, их социальное воспитание;



социальное просвещение, воспитание населения, формирование у него умения взаимодействия в социуме в рамках определенного социально-исторического пространства и времени, формирование и воспроизводство определенного менталитета, систем социо - культурных принципов, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, общественного интеллекта, образа жизни [36].

Приблизительно так же понимает социальное образование П.Д. Павленок, который указывает, что «можно говорить о социальном образовании как в широком плане (общественное образование, т.е. процесс знания общества в целом), так и в узком смысле (процесс получения знаний и умений в области социальной сферы) и что «социальное образование имеет (должно иметь) свою структуру, одной из таких структур (видов) в области социальной работы является социальное образование [95]. То есть подчеркивается, что понятие социальное образование шире, чем образование в области социальной работы.

Под социальным образованием Г. С. Жукова понимает систему воспроизводства обществом своей сущности, выраженной в интеллектуальном и социально-гуманитарном потенциале личности специалиста социальной сферы, гуманистической сущности человека и общества [44].

В словаре-справочнике по социальной работе обобщаются разные трактовки сущности понятия «социальное образование» и отмечается, что оно употребляется в разных значениях: обучение основам правил жизнедеятельности в обществе, в коллективе, освоение знаний о человеке и обществе, строении законов развития и функциях общества, взаимодействии человека и общества; общечеловеческое образование как освоение наук об обществе, основу, которой составляет социологическое образование; подготовка профессиональных кадров для учреждений

социальной защиты; подготовка специалистов различного профиля для учреждений социальной сферы в целом; подготовка кадров для нужд «третьего сектора», т.е. неправительственных и некоммерческих организаций [119].

Социальное образование представляет собой взаимосвязь и взаимообусловленность профессионального образования и процесса воспроизводства социокультурного опыта человечества, в результате которого формируется понимание человеком своего места и, соответственно, своей подлинной роли в мире. Социальное образование как процесс, сопровождающий формирование сознания человека всю жизнь: на дошкольной ступени, в школе, лицее, вузе, постдипломном образовании, в самообразовании, расширяясь и углубляясь, согласно главному принципу дидактики, концентрическими (встроенными друг в друга) кругами [18].

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что понятие «социальное образование» рассматривается учеными в двух аспектах. Первый аспект заключается в профессиональной подготовке социальных кадров (социальных работников и педагогов, социологов, психологов и др.). Второй – включает в себя социальное образование каждого человека в течение всей его жизни (непрерывность и преемственность получения образования социальной направленности).

Сегодня социальное образование трактуется в широком и узком смыслах. В широком смысле «социальное образование» понимается как овладение основами социальной культуры, умение жить в обществе. В узком смысле сводят к социологическому или к подготовке социальных кадров для учреждений социальной сферы.

Для уточнения сущности понятия «социальное образование» представляется необходимым рассмотреть, с одной стороны, понятие и

виды образования с позиции дидактики, с учетом законодательной базы Российской Федерации и изменений образовательной системы, соответствующей требованиям и вопросам общественного развития в мировом пространстве, с другой, четко обозначить как социально-педагогическое явление.

В педагогике под образованием понимается единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. В таком понимании образование выступает как неотъемлимая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов. Поэтому оно есть, прежде всего, социальное явление [57].

Под образованием в Федеральном Законе РФ «Об образовании» понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [84].

Обучение – специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности [57].

Процесс обучения включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности; и учение (деятельность ученика), как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование [131].

Б.Г.Ананьев отмечал, что обучение не есть только передача и усвоение информации – знаний и правил деятельности. Обучение есть

вместе с тем общение, коммуникация, соответствующая структуре общества и господствующему в нем типу межличудских взаимоотношений [6]. Воспитание в образовательном смысле – это специально организованная целенаправленная деятельность по формированию и развитию сознания и самосознания ребенка, формированию нравственной позиции и ее закреплению в поведении. Содержание воспитания выстраивается на основе базовых духовных ценностей морали (этики), включающей в себя честность, справедливость и человечность [135]. В данном определении заложена в целом схема интеллекта человека и поэтому можно понимать воспитание как формирование и развитие социализированного интеллекта. Это означает, что воспитание гуманизирует когнитивный аспект образовательного процесса и направляет сознание (интеллект) на присвоение духовно-нравственных и социально-культурных ценностей.

В современной дидактике обучение и воспитание не противопоставляются. Напротив, подчеркивается их единство, «родство», по многим показателям. Например, во-первых, единая социальная природа: они возникли и функционируют, как ответ на потребность человека сохранять, воспроизводить свой общественно-исторический опыт, передавать его подрастающему поколению; во-вторых, по способам своего осуществления: единый общественно-исторический опыт, адаптированный к определенной возрастной категории детей, передается с помощью механизма социального взаимодействия – общения. Обучение представляет собой общение между теми, кто обладает знаниями и определенным опытом, и теми, кто их, усваивает [71].

При этом воспитание направлено на формирование системы человеческих и профессиональных ценностей, способов общественного поведения и гражданской позиции. Для обучения приоритетными является

формирование системы знаний, умений, способов познавательной и практической деятельности.

Если раньше образование отождествлялось с процессом обучения в начальной, средней, высшей школе, т.е. в специальной системе, созданной для целей образования, то теперь такое образование стало называться формальным, и получила развитие идея о том, что понятие «образование» гораздо шире, чем формальное образование. В этой расширенной трактовке под «образованием» понимается все, что имеет своей целью изменить установки и модели поведения индивидов путем передачи им новых знаний, развития новых умений и навыков [136].

В связи с расширением самого понятия образование выделяют три основных типа процессов обучения:

1. Произвольное обучение, включающее неструктурированную учебную деятельность, которую Д.Эванс (Evans D.R., 1981) [165] подразделяет на инцидентальное (случайное) и информальное образование. В первом случае нет осознанного стремления к обучению ни со стороны обучающего, т.е. в этом случае ни учитель, ни ученик не создают «учебной ситуации». Во втором случае либо обучающийся, либо источник информации осознанно стремятся к обучению (но не сразу оба).

Именно благодаря произвольному обучению человек в течение своей жизни приобретает наибольшую часть знаний и навыков [136].

2. Под формальным образованием понимается такое образование, которое осуществляется в специальных учреждениях по утвержденным программам и должно быть последовательным, стандартизованным и институциональным, гарантирующим определенную преемственность.

3. Неформальное образование – любая организованная образовательная деятельность вне рамок существующей формальной

системы, рассчитанная на идентифицируемую клиентуру и отвечающая определенным учебным целям (Coombs P.H., 1973) [164].

В докладе «Нет пределов просвещению» Римского клуба (Botkin J.W., 1979) [162] повышение интереса к неформальному образованию объясняется «разделяющей людей пропастью», их неспособностью адаптироваться к быстрым изменениям в мире. В связи с этим ставится задача создания новой парадигмы обучения – «необходимой предпосылки для разрешения любых глобальных проблем», предлагается концепция «инновационного обучения», ориентированного на «человеческую инициативу», а не на осознанное социальное воспроизводство свойственное обучению в традиционных школах.

П.Г. Щедровицкий пишет в этой связи: «Как бы мы не дополняли понятие “образование” вторичными характеристиками, в основе его лежит идея завершенности, совершенное, а вместе с тем и законченное образование, остается идеалом и ценностью на протяжении двух с половиной веков» [156, С.11].

В настоящее время непрерывное образование общепризнанно и Европейским Союзом рассматривается как главный элемент социальной модели [163].

В широком смысле, непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и происходят как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни. Эта деятельность сориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира [62].

В узком смысле, непрерывное образование рассматривается как специально организованный процесс, который является дискретным (прерывным), т.к. осуществляется в разные периоды жизни.

Г.Л.Ильин трактует непрерывное образование еще шире, называя непрерывным образованием всякое изменение личности. Г.Л.Ильин относит к непрерывному образованию любое социальное действие, любую форму или способ поведения, осуществляемые впервые или в незнакомых условиях, а также все, что способствует накоплению знаний о мире, о способах поведения в нем и тем самым способствует определению личности в этом мире [56].

В случае с непрерывным образованием “мы как бы выходим из сферы образования и образованности в сферу развития, где действуют совершенно иные правила, самоопределение в области развития должно быть иным” [156,С. 12].

Образование взрослых – целенаправленный, систематический определенным образом организованный процесс, являющийся важным фактором развития человека, так и общества в целом [136].

В системе образования взрослых на современном этапе выделяют следующие направления: общекультурное (ликвидация элементарной неграмотности и расширение общего образования); профессиональное (получение профессии, повышение квалификации, ликвидация функциональной неграмотности, переподготовка на всех уровнях начальном, среднем, высшем, послевузовском); дополнительное (дополнительные неформальные образовательные программы и услуги для более продуктивных занятий граждан по интересам).

Интеграция общекультурного и профессионального образования расширяет возможности самоопределения и духовного развития личности, осмысления своего места в социуме, повышает профессиональную

компетентность взрослых и вместе с тем помогает им понять процессы происходящие в обществе, преодолеть мифологизированное сознание. Интегрированное образование развивает творческие силы и самостоятельность людей, улучшает их коммуникативные способности. Приоритетными являются не готовые знания по той или иной науке, а методы и средства их получения.

Автор монографии, изучая проблемы социального образования как составной части профессионального образования, целесообразным считает уточнить понятие «профессиональное образование», а также виды и сущность.

Категория «профессиональное образование» имеет широкий смысл и используется для обозначения системы, занимающейся подготовкой, повышением квалификации и переподготовки рабочих и специалистов независимо от уровня и профиля получаемого образования (Т.Ю.Ломакина, Т.И.Платонова) [79,101].

Профессиональное образование, по мнению С.Я.Батышева, представляет собой процесс и результат овладения определенным уровнем знаний, умений и навыков, норм и ценностей по конкретным профессиям с одновременным формированием общей культуры личности [13].

Профессиональная подготовка - совокупность специальных знаний, навыков и умений, позволяющих выполнять работу в определенной области деятельности. В зависимости от квалификации различают четыре основных уровня профессиональной подготовки, требующих соответствующего профессионального образования: высшего, среднего специального, начального профессионального и элементарного (подготовка работников низшей квалификации на курсах, путем бригадно-индивидуального обучения на производстве и др.).

Понятие "профессиональное образование" отличается от понятия



"профессиональная подготовка тем, что профессиональная подготовка не сопровождается повышением общеобразовательного уровня обучающихся, а осуществляется в целях подготовки к выполнению определенного вида работы. Результатом обучения профессиональной подготовки является обучение профессиональным знаниям, умениям и навыкам [13].

С психологической точки зрения, профессиональное образование – процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся овладением знаниями, навыками и умениями, а также компетенциями по конкретным профессиям и специальностям [50].

В соответствии со статьей 6 Федерального закона РФ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» выделяются уровни (образовательные цензы) профессионального образования:

- 3) начальное профессиональное образование;
- 4) среднее профессиональное образование;
- 5) высшее профессиональное образование;
- 6) послевузовское профессиональное образование [87].

В соответствии с вышеизложенным законом видно, что выделяются два уровня (образовательных ценза) высшего профессионального образования: высшее профессиональное образование и послевузовское профессиональное образование.

С методологической точки зрения, исходя из задач и темы исследования, по мнению автора, представляет познавательный и практический интерес уточнение понятия «высшее образование».

Согласно Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры ЮНЕСКО высшее образование рассматривается как совокупность учебных курсов подготовки и

переподготовки специалистов (после получения им среднего профессионального образования), которые организуются учреждениями, признанными в качестве учебных заведений высшего образования компетентными государственными органами [29].

В соответствии со ст.8.2 Федерального закона РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» высшее образование призвано обеспечить формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии; сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества [85].

Социальное образование как составляющая профессионального образования в области социальной работы, основывается на принципах государственной политики в области высшего и послевузовского профессионального образования основывается на принципах, определенных Законом Российской Федерации "Об образовании", а также на следующих принципах:

- 1) непрерывность и преемственность процесса образования;
- 2) интеграция системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы в мировую систему высшего образования;
- 3) конкурсность и гласность при определении приоритетных направлений развития науки, техники, технологий, а также подготовки специалистов, переподготовки и повышения квалификации работников;
- 4) государственная поддержка подготовки специалистов, приоритетных направлений научных исследований в области высшего и послевузовского профессионального образования [85].

Таким образом, анализ законодательной базы, научных исследований в области педагогики, профессионального образования, психологии и социальной работы по данной проблеме позволяет констатировать, что социальное образование – это составная часть профессионального образования в области социальной работы, часть социальной сферы, выполняющая на профессиональной основе функции обучения и воспитания, а также просвещения людей и часть непрерывного образования взрослых, включающего формальное и неформальное образование.

Характеризуя социальное образование, как педагогический процесс необходимо:

- разграничить обучение и учение, выделяя основные компоненты: субъект, цель, содержание, средства и результат.

- обучение и воспитание интегрировать и рассматривать как единый непрерывный образовательный процесс, выстроенный с учетом преемственности содержания, форм, методов;

- результатом профессионального образования рассматривать комплекс общекультурных и профессиональных компетенций и развитие личности студента, которые разработаны с учетом потребностей государства, работодателей и студентов. Формирование комплекса компетенций осуществляется в ходе организации образовательного процесса (учебный и внеучебный процесс) в поликультурном образовательном пространстве.

В системе социального образования субъектом обучения становится не рассудок человека, а он сам, с его интеллектуальным, духовным, нравственным и культурным потенциалом. Именно в этом смысле справедливо представление М.Хайдеггера о том, что образование есть руководство к изменению всего человека в его существе [142].

Субъектом социального образования предстает студент (обучающийся) познающий, интерпретирующий, подвергающий сомнению, смысл определений, версий и доктрин и таким образом, получающий знания. В этом плане интериоризация социальных смыслов – одно из фундаментальных оснований образования, определяющей степень его индивидуальной эффективности.

Внутренний духовный мир субъекта, состоящий из опыта, личных представлений и сложившихся образов, подвергается воздействию совокупности представлений, текстов, теорий, предметов культуры, пополняется различными областями знаний, обогащается систематизированным представлением о способах деятельности и формах социальной практики.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» отмечается: Основной целью профессионального образования страны является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования [104].

Профессиональное образование направлено на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации [85].

По определению Т.М.Ковалевой, «требования рынка жестки и вполне определены – нужны люди, не только и не столько знающие,

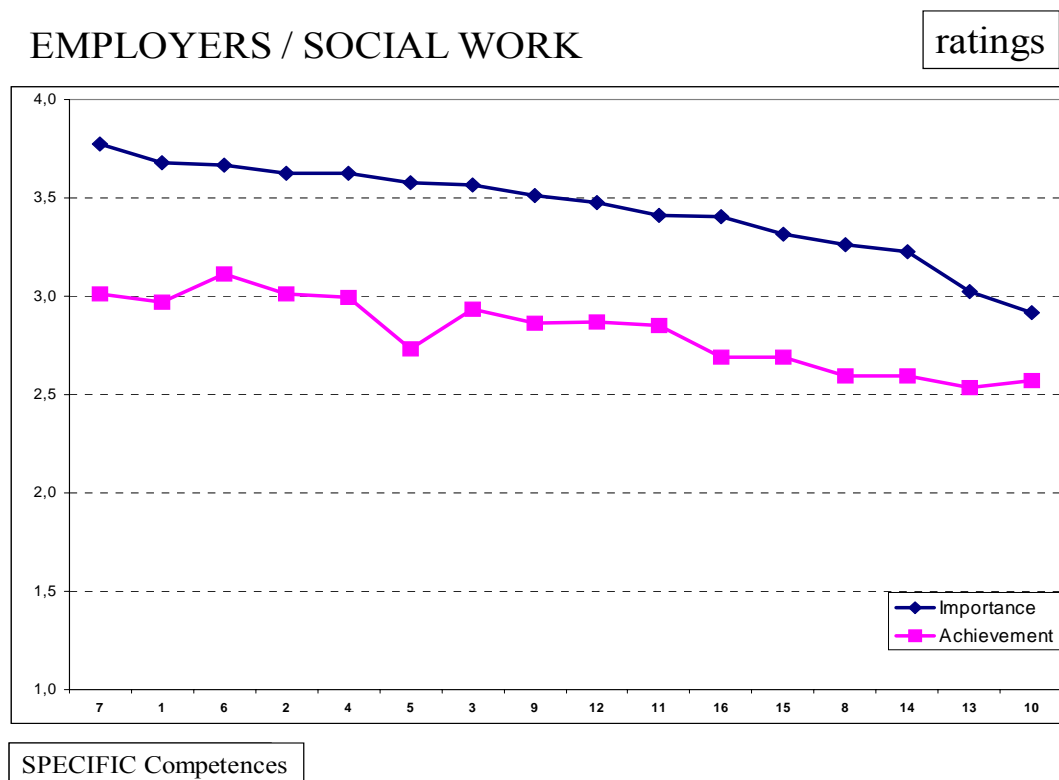
сколько обладающие определенным набором компетентностей, необходимых для успешного освоения современных профессий» [60, С. 67].

Анализ нормативно-правовых документов, результатов анкетирования руководителей и специалистов социальной работы, преподавателей вузов позволяет констатировать, что в современном образовании делается акцент в понимании изменения требований к структуре и характеру профессиональной деятельности.

Так, большинство респондентов отмечают, современный работник не только хороший исполнитель требований руководителя, но и личность, имеющая свою гражданскую позицию, умеющая самосовершенствоваться через систематическое обучение или самообучение.

На кафедре социальной работы Удмуртского государственного университета в 2011 году (май-июль) было проведено анкетирование работодателей по определению важности и соответствующей значимости профессиональных компетенций. Работодателям был предложен перечень из 16 профессиональных компетенций. Респонденты оценивали важность и достижения для каждой профессиональной компетенции по шкале от 1 до 4.

На рис. 3 показана важность компетенций в области социальной работы на уровне бакалавриата и уровень, которому они должны соответствовать, согласно рейтингу работодателей.



**Рис. 3. Важность компетенций в области социальной работы на уровне бакалавриата и уровень, которому они должны соответствовать, согласно рейтингу работодателей**

Перечень профессиональных компетенций в соответствии с рейтингом работодателей представлен в табл. 5. Наиболее важные три профессиональные компетенции для работодателей окрашены в черный цвет, а наименее важные в серый.

Таблица 5.

**Перечень профессиональных компетенций в соответствии с  
рейтингом работодателей**

	<b>Перечень профессиональных компетенций</b>	<b>Работодатели</b>
1	Способность внедрения современных технологий социальной защиты, медицинской и социальной поддержки уязвимых групп населения	2
2	Способность обеспечить благосостояние, социально-психологические, социально-экономические и социально-правовых услуг физическим лицам и социальным группам	1
3	Способность для посредничества, социально-профилактических и консультационную деятельность по социализации, восстановления и реабилитации.	
4	Способность создания благоприятного социально-психологического климата в социальных организациях и службах	3
5	Способность предотвращения профессионального "выгорания"	
6	Стремление к профессиональным и этическим требованиям в ходе профессиональной деятельности	
7	Возможность надлежащего использования законодательных и иных нормативных актов на федеральном и региональном уровнях	3
8	Способность исследования конкретных социально-культурных пространств, инфраструктуру социального благосостояния представителей различных социальных групп	
9	Способность выявлять, ставить и решать задачи в области психо-социальных, структурных и целостных задач в социальной работы, медицинской и социальной помощи	4
10	Способность определить научную и практическую ценность существующих проблем исследования в сфере социального обеспечения	5

Окончание табл.5

11	Управления и организационного потенциала для работы в учреждениях социальной сферы и услуг	
12	Способность координировать мероприятия по выявлению лиц, нуждающихся в социальной защите, медицинской и социальной помощи	
13	Способность участвовать в разработке социальных мер и в экономической и социальной сфере проектной деятельности учреждений социального обслуживания	
14	Способность создания социальных проектов, с учетом национального и культурного пространства и характер различных национальных, возрастных и гендерных и социальных групп, классов	
15	Обязательства по разработке и внедрению экспериментальных и инновационных проектов для общественных и корпоративной социальной политики, чтобы справиться с трудными жизненными ситуациями различных социальных групп	
16	Способность создания социальных проектов для обеспечения физического, психического и социального здоровья, включая дополнительные средства (фандрайзинг)	

Наиболее важными компетенции, по мнению работодателей, являются:

(7) Способность использования соответствующих законодательных и иных нормативных актов на федеральном и региональном уровнях.

(1) Способность внедрения современных технологий социальной защиты, медицинской и социальной поддержки уязвимых групп населения.

(2) Способность обеспечить благосостояние, социально-психологические, социально-экономические и социально-правовых услуг физическим лицам и социальным группам.

Наименее важные компетенции в соответствии с рейтингом работодателей:



(10) Способность определить научную и практическую ценность существующих проблем исследования в сфере социального обеспечения.

(4) Способность создания благоприятного социально-психологического климата в социальных организациях и службах.

(9) Способность выявлять, ставить и решать задачи в области психо-социальных, структурных и целостных задач в социальной работы, медицинской и социальной помощи.

По мнению работодателей, средняя величина для достижения на уровне специалитета ниже, чем средняя величина для значимости. По словам работодателей, уровень компетенций, которые развиваются, оставляют желать лучшего.

На современном этапе значимым является учет результатов анкетирования работодателей для формирования комплексной модели выпускника в области социальной работы и определения стратегии обучения.

М.Ш.Ноулз подчеркивал, что на современном этапе в образовании взрослых задачей номер один стало производство компетентных людей - таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и. чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни [166].

Российская и европейская группа ученых в области социальной работы на основе государственных стандартов в области социальной работы и методологии «Тюнинг» сформулировали Цель - Обеспечить образование в области социальной работы, предусматривая различные возможности занятости и карьеры. Сформировать у студентов особый интерес к специализированным областям социальной работы для дальнейших исследований (дальнейшего обучения).

Международная Федерация социальных работников (IFSW) ставит такие задачи:

- способствовать развитию социальной работы как профессии посредством сотрудничества с учетом профессиональных ценностей, стандартов, этики, прав человека, обучения и условий работы;
- активизировать участие социальных работников в формировании и реализации социальной политики государств;
- расширять и углублять образовательные программы по специальности «Социальная работа»; повсеместно внедрять ее ценности и профессиональные стандарты;
- способствовать сотрудничеству социальных работников всех стран;
- устанавливать и поддерживать отношения с международными организациями, занимающимися вопросами социального развития и благосостояния;
- совершенствовать систему социального образования [176].

Данные задачи значительно повышают ответственность за организацию профессионального образования в области социальной работы, а современные проблемы населения (бедность, безработица, голод, расовая и национальная дискриминация и др.) помогают актуализировать международное партнерство социальных работников, вызывают необходимость ускорения процесса интеграции системы непрерывного социального образования различных стран (в том числе и России) в мировое образовательное пространство.

В педагогическом отношении понимание цели социального образования помогает выйти на личностный план социализации студентов, на избирательные действия личности в системе «цель – мотив», которые и составляют предмет воспитания.

При подготовке к профессиональной деятельности по направлению социальная работа большое внимание уделяется формированию личности, с присущими ему ценностями, интересами, потребностями, которые определяют мотивы и цели к профессиональной деятельности.

Автор проводил исследовательскую работу по теме «Мотивация учебной деятельности студентов направления социальная работа». Исследование проводилось в течение нескольких лет (2009 – 2011 г.) на кафедре социальной работы Удмуртского университета. В исследовании приняли участие абитуриенты, студенты 1 – 5 курсов, в общей сложности – 652 респондента. Основной метод – анкетирование.

На 1 этапе исследования – определить мотивы и факторы выбора профессии, на 2 этапе – определить мотивационную сферу студентов направления социальная работа. Результаты второго этапа: у студентов первого курса преобладают широкие познавательные мотивы (78%), которые к пятому практически формируются в другие виды – учебно-познавательные мотивы (52%) и мотивы самообразования (48%). Изменения наблюдаются в характере социальных мотивов. У студентов первого курса преобладают широкие социальные мотивы (68%) и узкие социальные (28%), которые практически не изменяются к пятому курсу, а у студентов пятого курса преобладают мотивы социального сотрудничества (72%). Мотивационная сфера студентов учебной деятельности не только многокомпонентна, но и разноуровневая. У студентов с первого по пятый курс наблюдается постепенный переход от одного уровня к другому как познавательных, так и социальных мотивов. Автор монографии считает, постепенному переходу от одного вида мотивации к другому способствует целенаправленная продуманная система планирования и организации учебной и воспитательной работы (переход на компетентностный подход обучения, организация научно-

исследовательской работы, воспитательная работа, проведение студенческих Олимпиад и научно-практических конференций, обмен студентами на международном уровне и др.). Формирование, учет и анализ мотивации учебной деятельности студентов, несмотря на определенные сложности должны осуществляться системно.

Ведущими факторами, воздействующими на внутрискрутурную динамику мотивационной сферы, являются: организация учебной деятельности и воспитательной работы, стиль общения, виды и формы обучения, мотивы выбора профессии и ситуаций и др.

Анализ процесса социального образования как социально - педагогического явления позволяет рассмотреть и ценностный компонент в содержании его структуры.

Российские ученые и практики осознают значимость ценностно-смыслового потенциала специалистов для приобретения знания. По их мнению, кратчайший путь к осмыслению знания лежит именно через анализ его ценностно-смысловых предпосылок – понимания того, ради чего в конечном счете все делается. Как отмечает А.А.Пузырей, если человек хочет осмысленно заниматься каким-то делом, он должен начинать со своего собственного ценностного самоопределения, т.е. определения предельных целей и ценностей своей работы». Таким образом, в подготовке специалиста главным является не приобретение знаний и навыков, а формирование профессионального мышления и рефлексии [129]. Ценностный компонент представляет собой систему проявлений мотивационно - потребностной сферы личности. Это ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение ребенка к ценностям общества. Человеческое существо, включаясь в жизнь общества, должно не только правильно воспринять предметы, социальные явления и события, понять их значение, но и «присвоить» их, сделать

значимыми лично для себя, наполнить их смыслом. Еще В. Франкл утверждал, что смысл человеческой жизни не может быть дан «извне», но и не может быть «придуман» человеком; он должен быть «найден» [34]. Разделяя позицию С.И.Гессена в отношении определения образования как « культуры индивида», можно согласиться с тем, что « видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры» [32].

Рассматривая социальное образование как новую дисциплину, В.И.Жуков раскрывает ее содержание как «набор теорий, социальных технологий, описанный опыт политических модернизаций, изложение вариантов экономических преобразований и модели социального развития, колоссальный потенциал компаративного анализа совокупного опыта развития цивилизации» [43, С. 551].

Из содержания данного термина видно, что автор 1) обосновывает социальное образование как дисциплину формального общего и профессионального образования и 2) включает в ее содержание значительное по объему предметное поле.

С.И.Змеев содержания образования взрослых подразделяет на два блока: 1) социально-ролевое и 2) общекультурное, или общеразвивающее. Под социально-ролевым образование взрослых, - он понимает, - образование, удовлетворяющее потребности человека в эффективном выполнении социальных ролей: работника, члена коллектива, члена семьи.

Социально-ролевое образование подразделяется на три группы: 1) профессиональное (связанное с удовлетворением потребностей становления и совершенствования личности как работника, участника производственной сферы); 2) семейно-бытовое, удовлетворяющее потребности в становлении и развитии умений, навыков, знаний и личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения ролей

членов семьи; 3) социальное, ориентированное на развитие и совершенствование функций человека как члена общества, общины, социальной группы [55].

Из содержания данного термина видно, что социальное образование рассматривается только как часть социально-ролевого образования взрослых. С точки зрения автора, понятие социальное образование должно рассматриваться шире и включать разные виды деятельности. Так, В.И. Жуков выделяет четыре функции социального образования, которые определяют содержание. По его мнению, три из этих функций – профессиональная, духовно – нравственная и культурная рассчитаны на человека, четвертая – гуманитарная – на гуманизацию всего общества [43]

В.В.Ситникова и А.Э.Григорьева систематизировали изменения в содержании социального образования:

- изменяется содержание классических социальных дисциплин, т.к. трансформируются научные картины мира и способы его познания в направлении гуманизации социальных наук и их сближения с гуманитарными науками;

- совершенствуется содержание учебных планов и программ, составляющих основу подготовки и переподготовки специалистов в области социальных наук;

- возникновение новых социальных наук, отражающих как тенденцию углубления и дифференциации социального знания, так и интеграцию и развитие взаимодействия смежных научных дисциплин;

- происходит дифференциация общего социального образования в зависимости от сферы деятельности, в которой предстоит работать специалисту;

- обновляется содержание социального воспитания, опирающегося на достоверное социальное знание, его прогнозы и формируемые на этой основе социальные ориентации, ценности, приоритеты;

- происходит массовое развертывание узких специализаций, обеспечиваемое разработкой специализированных учебных программ, обозначены и развиваются наиболее значимые практикой специализации;

- трансформируются фундаментальные основы бытия человека и общества, типы жизнедеятельности людей, социальные культуры, представления о смысле жизни, справедливости, социальных идеалах [115].

Таким образом, можно констатировать, что содержание социального образования существенно модернизируется на современном этапе, повышается уровень его культуры, возможности его обогащения.

Содержание социального образования упорядочивается в рамках его организационной структуры, характеризуемой рядом организационных аспектов. Главной организационной основой модернизации образования вообще и социального образования в частности являются новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, которые определяют основные требования к содержанию и реализации образовательных программ, учебных планов, учебников, методических пособий и дидактического материала. ФГОСТ позволяют усилить разнообразие содержания образования с учетом потребностей региона за счет введения национально – региональных компонентов стандартов. В этом смысле содержание, социального образования, сохраняя базовые требования, наиболее сильно дифференцируется по регионам.

Глобальные образовательные стандарты по подготовке специалистов социальной работы отражают требования на получение основных знаний,

содержания и ценностей профессии «Социальная работа»; обеспечение условий для целостного развития студентов и приобретения ими необходимого опыта; включать условия квалификации социальных работников - общее образование, возраст, количество лет обучения, объем производственной практики, знания, умения и навыки, необходимые для производственной деятельности. Главная их цель - совершенствование процесса социального образования: на глобальном уровне, через диалог между странами и регионами внутри них [176].

Организационным основанием развития социального образования является существование профильных учреждений, выполняющих соответственно образовательные функции и услуги. Развитие социального образования в России сегодня опирается на систему профильных высших учебных заведений. В России функционирует более 200 вузов осуществляющих профессиональное образование студентов по направлению социальная работа на разных уровнях (специалитет - бакалавриат-магистратура).

Педагогическая сущность процесса социального образования предполагает рассмотрение средств обучения и воспитания. В самом общем смысле это – элементы окружающей среды, которые оказывают воздействие и проявляют себя на разных уровнях.

Социальное образовательное пространство можно рассматривать как синоним «образовательная среда». С точки зрения В.И. Слободчикова, «образовательная среда не есть нечто однозначное и наперед заданное, среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования,



образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [118].

Е.М. Харланова рассматривает образовательную среду вуза как продукт взаимодействия субъектов образовательного процесса, включающую разные виды средств и содержания образования, способные обеспечить продуктивную учебно-профессиональную деятельность студентов, будущих специалистов [144].

Если рассматривать образовательный процесс вуза в широком аспекте, то можно говорить о том, что он является образовательным пространством.

Пространство социального образования динамично и многомерно. Многомерность социального образования заключается в том, что включает несколько направлений и включает три компонента – содержательный, организационный и управленческий. Система социального образования разрабатывается на основе государственной политики в области образования и выражает социальный заказ общества, работодателей, работников социальной сферы, студентов. Так как социальный заказ изменяется, должна изменяться и система, что обуславливает ее динамичность.

Формирование социального компонента единого мирового образовательного пространства предполагает, кроме гармонизации образовательных стандартов и научных подходов к учебной и исследовательской деятельности, разработку общих требований к специализациям социальных работников; содержания и объема производственной практики; развитие системы дистанционного образования; внедрение в учебный процесс передовых технологий. Сюда же относятся программы стажировки преподавателей, практики студентов;

планы проведения международных научно-практических конференций, обучающих семинаров и публикация совместных научных трудов

В одних случаях педагогическим средством в процессе социального образования выступают ее факторы: социально – политическая жизнь общества, этнокультурные условия, демографическая ситуация.

В других случаях педагогическим средством социального образования выступают отношения и взаимодействия.

А.-Н. Пере–Клермон рассматривает социальное взаимодействие как координацию действий, так и обмен вопросами, комментариями, приказами, объяснениями. Совместное взаимодействие вызывает конструктивную активность испытуемого в той мере, в какой он достиг уровня компетенции, позволяющего воспользоваться этим взаимодействием [160].

Человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. Этот момент преобразования социального опыта фиксирует не просто пассивное его принятие, но предполагает активность индивида в применении такого преобразованного опыта, т.е. в известной отдаче, когда результатом ее является не просто прибавка к уже существующему социальному опыту, но его воспроизводство, т.е. продвижение его на новую ступень. Понимание взаимодействия человека с обществом при этом включает в себя понимание в качестве субъекта развития не только человека, но и общества, объясняет существующую преемственность в таком развитии. При такой интерпретации понятия социальное образование достигается понимание человека одновременно как объекта, так и субъекта общественных отношений.

Компетентностный подход в профессиональном образовании позволяет выделять компетенции как один из обязательных компонентов педагогического процесса в социальном образовании. Объем и сущность

понятий «компетенция» в профессиональном образовании до настоящего времени окончательно не определены. Автор монографии рассматривает понятие «компетенции» на основе материалов европейской методологии «Tuning» и Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) бакалавр и магистр).

В европейской методологии «Tuning» понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать [174].

В европейской методологии Tuning компетенция представляет собой динамичную комбинацию мировоззрения, знаний, понимания, умений, навыков и способностей [175].

В рамках ФГОС ВПО компетенция понимается как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [137].

Таким образом, видно, что такое понимание компетенции близко европейскому представлению (согласно Tuning) относительно этого термина.

Анализ и сравнение понятия «компетенции» российских и европейских исследователей методологии Tuning, позволяет констатировать, что понимание компетенции по содержанию

составляющих в целом одинаково. Компетенция – это единство знания, умения, навыков и личных качеств (по ФГОС ВПО и Tuning).

Компетенции измеряются при помощи результатов обучения, составляющих «рекомендательную рамку» для рынка труда. В последние годы обострилась дискуссия о взаимосвязи результатов обучения и компетенций.

Многие склоняются к следующей интерпретации их взаимосвязи.

Во-первых, результаты обучения описывают компетенции, которые должны быть сформированы в процессе изучения модуля (уровень модуля).

Во-вторых, компетенции являются комбинацией свойств, способностей и взглядов (уровень личности).

В-третьих, результаты обучения формируются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами.

В-четвертых, сумма компетенций, приобретенных выпускником, больше суммы, вытекающей из результатов обучения [12].

Ожидаемые результаты обучения – описание показателей того, что должен знать, понимать и/или быть в состоянии выполнить студент по завершении процесса обучения. Результаты обучения должны сопровождаться соответствующими критериями оценки.

Описание ожидаемых результатов обучения включает набор критериев, выраженных в терминах уровней компетенций. Результаты обучения должны сопровождаться соответствующими критериями оценки. Выделяют пять наборов критериев, согласованных с профессиональным сообществом и Дублинскими дескрипторами: приобретение знания и понимания; применение знания и понимания; формирование суждений и осуществление выборов; передача знания и понимания; способность продолжать обучение [175].

Все рассмотренные компоненты процесса социального образования как педагогической системы представлены в виде образовательного профиля для социального образования студентов по направлению 040410 социальная работа квалификация (степень) бакалавр «Социальная работа в системе социальных служб» представлены в виде образовательного профиля в табл.6.

Таблица 6.

**Образовательный профиль для социального образования студентов по направлению 040410 социальная работа квалификация (степень) бакалавр «Социальная работа в системе социальных служб»**

А	Цель	
	Обеспечить образование в области социальной работы, предусматривая различные возможности занятости и карьеры. Сформировать у студентов особый интерес к специализированным областям социальной работы для дальнейших исследований (дальнейшего обучения)	
В	Характеристики	
1	Содержание (Дисциплины / Предметная область)	Гуманитарный, юридический и экономический цикл; математический и естественнонаучный цикл; профессиональный цикл (История социальной работы. Теория социальной работы. Технологии социальной работы.) (26:12:62)  Практика
D	Образовательный стиль	
1	Подходы к обучению и преподаванию	Лекции, практические занятия, семинары, исследовательские семинары, мастер классы, проектная работа, дискуссии, ролевые игры, моделирование ситуационных задач, case-study, видеокурс, работа в малых группах, индивидуальное изучение, основанное на учебниках и лекционных записях, индивидуальные консультации с преподавателями, подготовка выпускной квалификационной работы.
2	Методы оценки	Письменные экзамены, устные экзамены, исследовательские доклады, устные презентации, текущие оценки, тесты, заключительный комплексный экзамен, оценка выпускной квалификационной работы

Продолжение табл.6

Е	Программные компетенции
1	<p style="text-align: center;"><b>ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ:</b></p> <p>1.Способность работать в команде: включаться в деятельность команды и участвовать в достижении общих целей совместно с другими людьми, влиять на других людей, способствуя реализации их профессионального и личного потенциала.</p> <p>2. Способность определять, формулировать и решать проблемы: находить новые /нестандартные решения проблем в различных сферах жизни, осмысливать факты и явления, предлагать варианты конструктивного решения проблем, находить и анализировать различные аспекты проблемы для ее успешного решения.</p> <p>3. Способность применять знания на практике: применять основные знания и компетенции по социальной работе в широком диапазоне вакансий и в повседневной жизни.</p> <p>4. Способность к самообразованию: выработать стратегию самообразования/самообучения на основе понимания специфики образовательного процесса и через самостоятельное изучение войти в новые области с использованием знаний теории социальной работы.</p> <p>5. Способность к общению: активно слушать и понимать собеседника, корректно вести себя в ситуациях вербального и невербального общения, общаться эффективно и представлять сложную информацию в краткой (сжатой) форме, в т.ч. и с использованием информационно-коммуникационных технологий и соответствующего технического (профессионального) языка.</p> <p>6. Способность принимать обдуманные решения: предпринимать действия, способствующие успешному достижению результатов, выбирать оптимальную линию поведения в конкретных обстоятельствах и нести ответственность за последствия принятого решения, решать широкий круг задач путем установления их основных аспектов и с помощью теоретических и экспериментальных методов.</p> <p>7. Знание и понимание предметной области и профессии: получать и применять основные знания предметных областей для понимания роли социальной работы в обществе как профессиональной деятельности, уметь размышлять о социальных проблемах и будущей профессии.</p> <p>8. Способность к достижению результатов: достигать поставленных целей, эффективно используя время, силы и ресурсы, предпринимать действия, способствующие успешному достижению результатов, стремиться к наилучшим результатам в любой сфере деятельности</p>

2	<p style="text-align: center;">ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ:</p> <p>9.Способность к реализации современных технологий социальной защиты, медико-социальной поддержки слабых слоев населения: отбирать эффективные технологии социальной защиты, медико-социальной поддержки слабых слоев населения и целенаправленно их использовать с учетом специфики ситуации клиента, социокультурного развития общества, особенностей сочетания глобального, национального и регионального.</p> <p>10. Способность обеспечить благосостояние, социально-психологические, социально-экономические и социально-правовых услуг физическим лицам и социальным группам</p> <p>11. Способность к посреднической, социально-профилактической и консультационной деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации: решать проблемы клиента путем привлечения соответствующих специалистов, мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов клиента.</p> <p>12. Способность к предупреждению и профилактике профессионального «выгорания»</p> <p>13. Способность создания благоприятного социально-психологического климата в социальных организациях и службах</p> <p>14. Готовность соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности: интегрировать этические принципы в свою профессиональную деятельность и осуществлять профессиональное взаимодействие на основе этических ценностей и норм.</p> <p>14. Способность к компетентному использованию законодательных и других нормативных актов федерального и регионального уровней: осуществлять свою профессиональную деятельность, опираясь на нормативно-правовые документы, регламентирующие практику социальной работы, организовывать помощь на основе правовых актов и информировать клиентов о возможностях их участия в самозащитной правовой деятельности.</p> <p>15.Способность исследовать специфику социокультурного пространства, инфраструктуру социального обеспечения представителей различных социальных групп:</p> <p>16.Способность определять научную и практическую ценность решаемых исследовательских задач в процессе обеспечения социального благополучия.</p> <p>17.Способность к организационно-управленческой работе в подразделениях социальных учреждений и служб: организовывать деятельность по социальной работе на уровне подразделения социального учреждения, учитывая особенности национально-культурного половозрастного и социального положения граждан, нуждающихся в помощи.</p>
---	--

	Окончание табл.6
	<p>18.Способность к координации деятельности по выявлению лиц, нуждающихся в социальной защите, медико-социальной помощи: планировать и осуществлять контроль над деятельностью по выявлению лиц, нуждающихся в социальной защите, привлекая к этой работе специалистов различных организаций.</p> <p>19.Готовность к участию в социально-инженерной и социально-проектной деятельности учреждений социальной сферы: участвовать в проектной деятельности социальных служб и взаимодействии с негосударственными субъектами социальной работы.</p> <p>20.Готовность к разработке и реализации пилотных и инновационных проектов государственной и корпоративной социальной политики по решению трудных жизненных ситуаций различных групп населения: участвовать в реализации пилотных и инновационных проектов с привлечением потенциала государственных структур и организаций гражданского общества с учетом интересов и потребностей различных групп населения.</p>
F	Полный список программных результатов обучения
Выпускники в области социальной работы должны быть в состоянии:	
<p>современных отечественных и зарубежных теорий социального развития и социального обеспечения</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ особенностей коммуникативных процессов в современном обществе</li> <li>▪ основных понятий в области психосоциальных, структурных и всеобъемлющих социальной работы</li> <li>▪ базовых технологий для социального обеспечения</li> <li>▪ экономических процессов в сфере социального обслуживания</li> <li>▪ правовых основ социальной работы, социального управления и социальных услуг</li> <li>▪ кодекс этики для работников социальной сферы</li> </ul>	
Такие выпускники будут:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- использовать методы, принципы, функции социального управления в сфере социальных услуг;</li> <li>- оценивать качество социальных услуг в соответствии со стандартами;</li> <li>- давать этическую оценку профессиональной деятельности социального работника;</li> <li>- применять социально-педагогические и медико-социальные и социально-психологические методы и технологии практики социальной работы;</li> <li>- иметь возможность исследовать проблемные области психо-социальной, структурной и всеобъемлющей социальной работы;</li> <li>- иметь возможность сравнивать общее и особенное в развитии социальной работы в России и зарубежных стран;</li> <li>- профессионально взаимодействовать с клиентами и коллегами.</li> </ul>	



На примере одной из профессиональных компетенций автор представляет модель компетенций, разработанных на основе Дублинских дескрипторов (табл. 7). Дублинские дескрипторы описывают результаты обучения по следующим пяти параметрам: знание и понимание, применение знаний и понимания, умение делать суждения, коммуникативные умения, способность к обучению.

В модели представлено описание компетенции с указанием показателей и оценки результатов по уровням освоения.

Таким образом, понятие «социальное образование» появляется в 1990 годы и рассматривается в узком смысле как подготовка социальных работников и социальных педагогов, в широком смысле, как подготовка профессиональных кадров для социальной сферы (социальное обслуживание населения, образование, культура, здравоохранение и др.).

На современном этапе понятие «социальное образование» многогранное, сложное и развивающееся. В широком смысле, обучение основам правил жизнедеятельности в обществе, в коллективе, освоение знаний о человеке и обществе, строении законов развития и функциях общества, взаимодействии человека и общества; общечеловеческое образование как освоение наук об обществе, основу, которой составляет социологическое образование. В узком смысле, профессиональное образование студентов в области социальной работы как подготовка будущих кадров в социальной сфере, которая много разноплановых объектов социальной работы.

На современном этапе социальное образование рассматривается не только как компонент российского, но и мирового образовательного пространства.











Сущность социального образования как многомерного педагогического явления может рассматриваться на основе разных подходов:

- социальное образование – это часть профессионального образования в области социальной работы, часть социальной сферы, выполняющая на профессиональной основе функции обучения и воспитания, а также просвещения людей и часть непрерывного образования взрослых, включающего формальное и неформальное образование.

- социальное образование как система в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» представляет собой совокупность взаимодействующих:

- преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

- сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;

- органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций;

- объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования [84];

- социальное образование как процесс, с одной стороны, это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (цензов), а с другой – усвоение, развитие компетенций (знаний, умений и навыков, способов их овладения и развития личности) с целью достижения более высокого образовательного

уровня;

- социальное образование как результат, который выражается в сформированных компетенциях в соответствии с основной образовательной программой определенного уровня и направленности [125].

Социальное образование носит непрерывный характер, имеет устойчивую структуру, обладающую всеми признаками субординации по объему знаний, умений и навыков. Социальное образование существует на субъектно – объектном уровнях как многомерное социальное и педагогическое явление.

Согласно Закона «Об образовании», система образования в Российской Федерации включает следующие основные взаимодействующие компоненты:

- содержательный – представленный определенным набором образовательных программ и государственных образовательных стандартов;

- организационный – представленный совокупностью образовательных учреждений; общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования.

- управленческий – представленный органами управления образованием и подведомственными им учреждениями и организациями.

Социальное образование как собственно педагогическое явление представляет собой особую функционирующую и развивающуюся социальную систему, имеющую нормативно – регулятивное назначение и обеспечивающую целенаправленное – в интересах общества, государства и личности – систематизированное наследование социокультурного опыта человечества.



Все стороны социального образования значимы и диалектически взаимосвязаны.

## **2.2. Методологические основания социального образования в вузе**

В.И. Загвязинский дает следующее определение методологии педагогики: это учение о педагогическом знании и процессе его добывания, т.е. педагогическом познании. Она включает: 1. Учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике; 2. Исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл; 3. Учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле слова) [45].

По мнению автора для обоснованного исследования социального образования в вузе следует выбрать теоретико-методологические основания, в качестве которых будут выступать подходы.

Подход – совокупность способов, приемов в изучении, рассмотрении чего-либо (объектов, процессов, явлений) и воздействия на кого-либо, что-либо [106].

Рассматривая социальное образование в вузе как сложный и многоаспектный процесс, автор считает, что полноценное изучение не может осуществляться с одной точки зрения, и необходимо использовать такие теоретико-методологические основания, которые позволяли бы обеспечить организационную комплексность его теоретического построения.

Ведущим (приоритетным) подходом на современном этапе является компетентностный подход. Реализацию, которого обеспечивают системный, личностный, деятельностный, андрагогический подходы. Их взаимодополняющая разработка позволяет осуществить комплексное изучение исследуемого процесса, разработать систему социального образования, отвечающую современным требованиям.

Компетентностный подход в данном исследовании предполагает выявление практических аспектов развития социального образования в вузе (профессионального образования студентов в области социальной работы).

Компетентностный подход становится одним из наиболее развивающихся направлений педагогической теории и практики. Анализ современных научных исследований в области компетентностного подхода позволил выделить ряд направлений:

- компетентностный подход в профессиональном образовании, обеспечивающий ценностно-результативную направленность профессиональной подготовки специалиста (О.Б. Акулова, М.Е. Бершадский, В.А. Болотова, А.А. Вербицкий, П.Я. Гальперина, В.А. Кальней, В.А. Козырев, С.А. Писарева, Г.К. Селевко, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.);

- теории профессионального образования и личностного развития специалиста (Б.Г. Ананьев, И.Д. Багаева, Н.Ш. Валеева, Б.С. Гершунский, А.А. Деркач, Н.И. Калаков, Н.В. Кузьмина, И.Д. Лушников, Г.В. Мухаметзянова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Н.Б. Шмелева и др.);

- теории компетентностного подхода в образовании, теоретические обоснования сущности понятий «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность» (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Л.Н. Боголюбов, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.Н. Куницин, Н.В. Казаринов,

Д.А. Махотина, Н.А. Рототаева, В. Руденский, В.В. Рябов, А. Сикурела, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.);

- компетентностный подход в области социальной работы (С.И.Григорьев, И.В.Наместникова, В.А.Никитин, В.И.Жуков, Г.А.Жукова, П.Кнезель, В.А.Кравченко, И.Д.Лельчинский, Ф.Ш.Мухаметзянова, Г.В.Мухаметзянова, Е.Г.Студенова, И.В.Танвель, Е.И. Холостова, М.В.Фирсов, В.А.Фокин, В.К.Шаповалов и др.).

Современные исследования компетентностного подхода отличаются использованием разных методологических подходов: системного, синергитического, деятельностного, личностно-ориентированного, гуманистического, аксиологического, акмеологического и др., что обусловлено полипарадигмальностью научного знания, наличием двух научных картин мира и типов рациональности.

В Болонском процессе компетентностный подход означает, что:

- компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования;

- язык компетенций является наиболее понятным и адекватным для описания результатов образования;

- ориентация стандартов, учебных планов (общих образовательных программ) на результаты образования делает квалификации сравнимыми и прозрачными во всем европейском пространстве [12].

Актуальность компетентностного подхода связана с тем, что: компетентностный подход определяется как социальная стратегия в сфере образования, ориентированная на личность, готовую к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора (А.Андреев) [8];

компетентностный подход изменяет ценностные приоритеты образования (О.Е.Лебедев) [70]; компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева) [60]; компетентностный подход направлен на приоритетную ориентацию на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию, развитие индивидуальности (Э.Ф.Зеер) [50]; компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин) [141]; компетентностный подход представляет собой обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов, В.В.Серигов) [19]; компетентностный подход – попытка привести в соответствие образование и потребности рынка, сгладить противоречие между учебной и профессиональной деятельностью» (Н.Л.Гончарова) [35].

В настоящее время назрела необходимость в качественно иной подготовке специалиста, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным подходом к решению конкретных задач в сфере профессиональной деятельности.

В связи с этим автору видится перспективным применение данного подхода в исследовании, который позволит реализовать цели и задачи профессионального образования с учетом социально-экономических условий и потребностей рынка труда, разработать образовательные программы, компетентностную модель будущего специалиста (работника) в области социальной работы, включающую компетенции, результаты образования и критерии оценки, содержание обучения и воспитания студентов, средства, формы и методы обучения.

По мнению автора для обоснования основных положений компетентностного подхода целесообразно проведение сравнительного анализа характеристики квалификационного и компетентностного подходов табл. 8.

Таблица 8

**Сравнительная характеристика квалификационного и компетентностного подходов [42]**

<b>Квалификационный подход</b>	<b>Компетентностный подход</b>
Направлен на получение квалификации и привязан к предмету профессиональной деятельности	Направлен на формирование личности специалиста, выраженной в единстве знаний, умений и личностных качеств для выполнения всех видов профессиональной и социальной деятельности в изменяющихся условиях.
Фундаментальность (академичность) содержания	Прагматичность, практикоориентированность. Связь с работодателем.
Дисциплинарная модель обучения	Междисциплинарная (модульная) модель
Программа подготовки определяется большим набором дисциплин, диктуемых их предметными областями.	Содержание формируется на основе междисциплинарных знания и умения, готовность к профессиональной деятельности.
Результат обучения – наборы ЗУНов.	Результат обучения – наборы компетенций (ЗУН как компоненты компетенций)
Академический характер образовательных технологий (передача знаний).	Инновационные технологии: проектное обучение, модульное, интерактивное, ролевые модели. Обучение в контексте профессиональной деятельности.
Основывается на жестко регламентированном ГОС - 2 (акцент на содержание подготовки)	Основывается на гибкости ФГОС – 3, позволяющий отбирать содержание и технологии под результат обучения.
Бальная система оценивания	Бально-рейтинговая непрерывная система оценивания.
Преподаватель – лидер (активный участник) образовательного процесса.	Преподаватель – консультант, объединенный единой образовательной целью со студентами.
Студент пассивный участник образовательного процесса.	Студент активно осваивает компетенции.

Результаты сравнительного анализа характеристики квалификационного и компетентностного подходов позволяют сделать следующие выводы:

Реализация компетентного подхода в образовательном процессе вуза предусматривает:

- междисциплинарный характер обучения и воспитания.
- развитие личности студентов для выполнения профессиональной и социальной деятельности в современных условиях;
- изменение всех элементов: цели, содержание, средства, методы, формы обучения и воспитания, результаты обучения и воспитания.
- перевод студентов с репродуктивного уровня усвоения знаний на уровень формирования компетенций.
- изменение позиции преподавателя и студента, переориентация на студенческоориентированный характер обучения и воспитания.
- переход на модульные образовательные технологии организации образовательного процесса.
- изменение акцента внимания на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях.
- изменение процедур оценки результата образования студентов.
- расширение образовательного пространства, интеграция с социальной средой.

Обобщая вышеизложенное можно отметить, что компетентностный подход связан с переносом акцента с преподавателя и содержания образования на студента и ожидаемые результаты образования, что является проявлением существенного усиления направленности образовательного процесса на студента [1].

В.С.Сенашенко [112], В.Ф. Тенищева [132], Е.М.Харланова [144] отмечают, что опыт перевода системы требований подготовки специалистов с языка знаний на язык компетенций, т.е. операционализации, показал, что на этом этапе компетентностный подход сопоставим с знаниево-квалификационным, хотя соответствие это не является взаимно однозначным. В.С. Сенашенко отмечает, на практике образовательные модели, созданные на основе данных подходов, функционируют со значительным перекрытием друг друга, ибо знаниевая модель содержит элементы компетентностного подхода, и наоборот [112].

Системный подход – принцип познавательной и практической деятельности, который основывается на системном отражении действительности [99].

Системный подход выполняет теоретическую и методологическую функцию познания и преобразования сложных социальных систем [61].

М.Н.Скаткин отмечает, «использование системного подхода в педагогической науке и практике представляется очевидной необходимостью, поскольку педагоги постоянно находятся и действуют в мире систем» [116].

Системный подход не является принципиально новым, возникшим в последние годы. Еще в первой половине XX столетия Л.Берталанфи сформулировал концепции общей теории систем.

Исследования по общей теории Р.А.Акофа, А.И.Берга, Л.Берталанфи, К.Боулдинга, Н.Винера, У.Р.Эшли послужили основой для работ в области биологических, социально-психологических, психолого-педагогических и целого ряда других наук [114].

К настоящему времени насчитываются в мире десятки тысяч публикаций по проблемам системного подхода, теории систем и системного анализа. Основоположниками социологической теории

функционализма, структурализма и структурного функционализма являются Р. Мертон, Т.Парсонс, П.А. Сорокин и др. Применение системного подхода обеспечено в политологии трудами М. Вебера, в экономической науке трудами В. Леонтьева, в управлении организациями трудами В.Г.Афанасьева, В.М.Глушкова, в педагогической науке трудами .Н.В. Кузьминой, Ю.А.Конаржевского, В.В.Краевский, М.Н.Скаткина, В.Н.Симонова, В.А. Слостенина и др.

Можно говорить о существенном обновлении системных идей, которые отражены в работах В.С.Егорова, В.И.Жукова, В.А.Карташова, С.А.Кузьмина, И.И.Пригожина, Г.В.Осипова и др.

Анализ научных исследований по использованию системного подхода при изучении педагогических систем позволил выделить два направления:

- применение системного подхода требует изучения компонентного состава педагогической системы, ее элементов, структуры, системнообразующих факторов и связей (Н.В.Кузьмина, В.Н.Симонов, В.А.Слостенин);

- изучение морфологических, структурных, функциональных, генетических аспектов педагогической системы (Ю.А.Конаржевский).

Системный подход – это методологическая ориентация в научном познании объективной действительности и практике управления сложными системами [61].

Системный подход в познании действительности предполагает отбор исследователем такой совокупности методов, способов, приемов познания, которые позволяют рассматривать и познавать любой объект как систему, т.е. целостную совокупность взаимосвязанных компонентов в своем взаимодействии порождающих новое интегративное качество системы.



Один из ведущих специалистов в теории социального управления В.Г. Афанасьев пишет: чтобы познать (исследовать, системно проанализировать) любую систему, нужно выявить:

- ее сущность, качественную специфику, присущие ей системные, интегративные качества;
- ее состав;
- ее структуру;
- ее функции;
- ее интегративные, системные факторы, механизмы, обеспечивающие целостность системы;
- ее коммуникации с внешней средой;
- ее историю, начало и источник возникновения;
- тенденции и перспективы развития [9].

В.В. Краевский выделяет, главное требование к исследователю педагогической системы – умение охарактеризовать ее с позиций системного подхода, четко обозначить состав, структуру, функции [66].

В.Г.Афанасьев отмечал, что при исследовании социальных явлений в нашем обществе, необходимость системного подхода диктуется самой жизнью, прежде всего высокой степенью интеграции общественных процессов, где как никогда ранее «все связано со всем», когда решение одной проблемы зависит от решения множества других и когда сами проблемы приобретают системный комплексный характер. А для их решения рекомендуется использовать системный подход [9].

Системный подход позволяет видеть социальное образование как важную функциональную составляющую социальной и образовательной политики, российской системы образования, вид профессионального образования студентов по направлению социальная работа,

Основными методами системного подхода, применяемыми в исследовании социального образования является системный анализ.

Системный анализ - это совокупность взаимосвязанных методов, процедур и методик, используемых для изучения сложных объектов и процессов, представляющих собой целостные системы. Это методика выработки и принятия решения при проектировании, конструировании и управлении сложными объектами и процессами [61].

Системное рассмотрение социального образования предполагает изучение его как некоторой целостности с выделением образующих его элементов и их характеристик, описанием функций этих элементов, взаимосвязей между ними и каждого элемента с системой.

Системный подход в данном исследовании поможет теоретически обосновать социальное образование как непрерывную систему профессионального образования в вузе через следующие концептуальные положения:

- социальное образование в вузе - непрерывное профессиональное образование студентов по направлению социальная работа;

- системное рассмотрение социального образования предполагает изучение его как некоторой целостности с выделением образующих его элементов и их характеристик, описанием функций этих элементов, взаимосвязей между ними и каждого элемента с системой.

- моделирование и описание социального образования в вузе как открытой социально-педагогической системы.

Анализ зарубежных и отечественных исследований в области компетентностного подхода в образовании (В.И.Байденко, 2002 [11]; В.А.Болотов, В.В.Сериков, 2003 [19]; А.В. Хуторской, 2003 [149,150]; О.Е.Лебедев, 2004 [70]; А.Андреев, 2005 [8]; А. С. Бермус, 2005 [16]; Э.Ф.Зеер, Э.Сыманюк, 2005 [48]; И.А.Зимняя, 2006 [51]; Н.Л.Гончарова,

2007 [35]; В.Ф.Тенищава, 2008 [132]; В.В.Марико, 2009 [75]; Н.Ф.Ефремова [42] и др.), позволил уточнить содержание компетентностного подхода как элемента личностно-ориентированной парадигмы образования во взаимосвязи с деятельностным подходом, что выражается в следующих обобщениях:

а) компетентностный подход по своей сути не противоречит традиционному (знаниевому) подходу, поскольку не отвергает необходимости формирования знаний, умений и навыков, но требует также их развития до уровня организации в деятельность, т.е. направлен на реализацию развивающих целей в процессе обучения и предполагает становление компетентности через специально организованный процесс развития умений;

б) чтобы достичь развития умений (как освоенных человеком способов выполнения действия, обеспечиваемых совокупностью приобретённых знаний) до компетенций и компетентности, в конечном счете, необходимо предусмотреть строгую последовательность этапов: 1. развитие умений на элементарном уровне; 2. организация умений в действия, на основе внешних целей; 3. организация умений в действия в условиях ситуации неопределенности (что соответствует становлению компетенции); 4. организация действий в деятельность, на основе доминирующих потребностей личности обучающихся (принимая меру включенности субъекта в деятельность за компетентность);

в) в качестве базовых компетенций, необходимых для выполнения любых видов деятельности, в том числе и педагогической, и учебной, можно выделить когнитивную, коммуникативную и рефлексивную, поскольку способность действовать в ситуации неопределенности требует соотнесения своих поступков со своими возможностями (через когнитивные умения и действия), с нормами и ценностями социума (через

коммуникативные умения и действия), с личностными нормами и ценностями (через рефлексивные умения и действия) [75].

В качестве подхода позволяющего определить управление социальным образованием в вузе как педагогической системы, обоснованно является личностно-деятельностный подход к обучению, который разрабатывался как субъектно-ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью обучающегося при решении специально им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики, направленная на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности. Таким образом, можно говорить о двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: с позиции педагога и позиции обучающегося, что отражает требования профессионального образования студентов в вузе на основе компетентностного подхода.

Основы данного подхода заложены в психолого-педагогических работах В.Г. Ананьева [7], Л.С.Выготского [30,31], А.Н.Леонтьева [71], И.П. Подласый [103], С.Л.Рубинштейна [108,109], где личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Деятельностный подход (Л.С. Выготский [30], А.Н. Леонтьев [71], И.П. Подласый [103], С.Л. Рубинштейн [108,109] рассматривает деятельность как главный источник формирования личности и фактор ее развития.

Понятие «деятельность» в общефилософском плане трактуется как специфически-человеческий способ отношения к миру ..., в ходе которого человек творчески преобразовывает природу, делая тем самым себя

деятельным субъектом, а осваиваемое им явление природы – объектом своей деятельности [140].

В деятельности студент приобретает опыт, который, актуализируясь, вызывает развертывание внутренних структур личности и придает тем самым профессиональной деятельности личностный смысл. В целом деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивидуальные и возрастные особенности каждого студента посредством включения в деятельность, способствует самореализации и личностному росту.

По мнению автора монографии, деятельностный подход позволяет выявить и рассмотреть структуру и особенности деятельности преподавателя и студентов, раскрыть природу их взаимодействия в процессе обучения и воспитания в вузе.

Деятельностный подход в данном исследовании поможет теоретически обосновать социальное образование как непрерывную систему профессионального образования в вузе через следующие концептуальные положения:

- выявить компоненты деятельности субъектов и их взаимосвязи;
- определить характер деятельности субъектов.

Личностный подход предполагает признание главной движущей силой профессионального развития саму личность, ее потребность в самоактуализации своего профессионального потенциала. Ориентация на личность означает, что содержание образования, организационные формы. Технологии обучения направлены на удовлетворение потребности обучаемого быть личностью.

Личностный подход – это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально – психологических особенностей [101].

Личностный подход, в широком смысле слова, предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями [155].

Н.А. Алексеев, анализируя становление личностно-ориентированного обучения, отмечает, что в отечественных концепциях и моделях обучения отчетливо прослеживается тенденция к усилению личностной компоненты в образовании – механизмов функционирования и развития личности обучаемых [4].

В монографии автор рассматривает три концепции (модели) образования, которые интересны и необходимы для получения целостной картины (табл. 9).

Таблица 9.

**Ведущие концепции (модели) личностного образования**

Период	Концепция (модель)	Целевая ориентация	Ценностно-смысловая направленность	Тематическое ядро концепции	Личностная компонента
1990 – 2001 г.	Личностно-ориентированное образование	Личностное развитие	Индивидуальное развитие субъектов учения	Индивидуализация и дифференциация обучения в процессе реализации личностных функций обучаемых.	Персонализация, рефлексия и стереотипизация (Н.А.Алексеев); использование субъектного опыта (И.А.Якиманская) формирование потребности «быть личностью» (В.В.Сериков).
С 2001 г.	Личностно-развивающее образование	Развитие личности, ее универсальных личностно-деятельностных способностей	Развитие и саморазвитие субъектов образования в процессе их взаимодействия и сотрудничества.	Саморегулируемое учение, актуализация индивидуальности субъектности обучаемых.	Саморазвитие, самоопределение, самоактуализация обучаемых (А.В.Петровский, В.В.Сериков)

Продолжение табл.9

С 2005-2009 г.	Личностно-развивающее профессиональное образование	Развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности.	Профессиональное развитие обучаемых при взаимодействии всех субъектов обучения.	Соразвитие всех субъектов профессионально-образовательного процесса.	Учет предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала и конкретной учебно-пространственной среды (Э.Ф. Зеер).
----------------	--	---	---	--	---

Личностно ориентированный подход [3,5,20,21,22,24,25,49,113,117,158] заключается в признании студента главной действующей фигурой всего образовательного процесса, при этом и студент, и преподаватель выступают как его субъекты, а целью обучения в этом случае является развитие личности обучающегося, его индивидуальности.

Данный подход к осуществлению педагогического процесса означает направленность на формирование обучаемого как личности, полной реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса [25]. При этом личность в рамках данного подхода рассматривается учеными как сознательный субъект, обладающий системой индивидуальных черт [3].

Ведущей идеей личностно-развивающегося образования становится развитие индивидуальности обучаемых: ценностно-смысловой сферы, субъектности, идентичности, социализации, а также универсальных личностных способностей: к самосовершенствованию, самоопределению, самоактуализации [50].

Э.Ф.Зеер выделяя сущность личностно развивающего профессионального образования, сформулировал концептуальные положения:

-личностное и профессиональное развитие обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионального образовательного процесса;

- критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного и профессионального развития;

- в качестве психолого-дидактической единицы профессионального образования рассматривается учебно-профессиональная ситуация;

- социально-профессиональные особенности личности педагога интегрируются в содержание и технологии обучения, становятся факторами профессионального развития обучаемых, создания авторских учебных дисциплин и формирования индивидуального стиля деятельности;

- ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого;

-залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество педагогов и учащихся;

- смыслообразующим фактором образования при рассмотрении его в русле личностного подхода — ценностно-смысловая направленность личности.

- построение образовательного процесса ориентировано на развитие и саморазвитие общих и профессиональных компетенций и социально-нравственных форм поведения обучаемых [50].



По мнению автора, личностный подход в данном исследовании поможет определить характер деятельности преподавателя и студентов, определить их роль и место в образовательном процессе.

Для реализации компетентностного подхода в вузовском и послевузовском образовании необходимо пересмотреть подходы и модели обучения. С.И. Змеев полагает, что специфические особенности взрослых обучающихся, которые радикально отличаются от особенностей невзрослых обучаемых, являются главной и вполне объективной основой для иного подхода к процессу обучения, нежели в педагогике, науке об обучении детей. При этом такой подход, по мнению ученого, предлагает андрагогика [54].

Проблемами разработки андрагогических подходов занимались М.Ш.Ноулз, П. Фрейре, П.Джарвис, Дж.Филд, Р.М. Смит, Э.Ф.Холтон, Р.А.Суонсон, группа ученых Ноттингемского университета, С.И.Змеев, И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.

В 1980 году андрагогическая модель обучения была разработана М.Ш.Ноулзом. и противопоставлена педагогической модели. В обеих моделях М.Ш.Ноулзом было выделено шесть положений, которые он также называл «принципами»: 1. Потребность обучающегося знать (почему; что; как); 2. Я-концепция обучающегося (автономный; самонаправляемый); 3. Предыдущий опыт обучающегося (ресурс; мыслительные модели); 4. Готовность учиться (связана с жизнью; развивающая задача); 5. Ориентация на учение (сосредоточена на проблеме; контекстуальная); 6. Мотивация учиться (истинная ценность; личное вознаграждение).

Андрагогическая модель ассоциировалась М.Ш.Ноулзом с взрослым обучающимся, которого он определял с четырех позиций: биологической, юридической, социальной, психологической. Психологическую позицию

он считал главной. Две модели – андрагогическая и педагогическая – отличаются друг от друга содержанием каждого положения, а положения андрагогической модели отражают специфику взрослого человека как обучающегося [166].

В 1995 году он дорабатывает свою андрагогическую модель и называет ее «андрагогической процессуальной моделью для учения», которая включает ряд элементов, направленных на обеспечение процедур и ресурсов помощи обучающимся в приобретении информации и умений.

Последняя модель, разработанная М.Ш.Ноулз, Э.Ф.Холтоном и Р.А.Суонсоном, названа «андрагогика на практике» представлена в форме конструкта, состоящего из трех концентроров, в центре которого находится андрагогика как совокупность шести ядерных принципов учения взрослых. Внешний концентр представляет цели учения, включающие социальный рост, индивидуальный рост, институциональный рост. Средний концентр включает индивидуальные и ситуационные различия, среди них индивидуальные особенности обучающегося, предметные различия. Первый, внешний, и второй, средний, концентры представлены как взаимосвязанные и взаимообусловленные [167].

М.Ш.Ноулз выделил основные характеристики андрагогической модели обучения: Самосознание обучающегося характеризуется осознанием возрастающей самоуправляемости. Опыт обучающегося является богатым источником обучения. Готовность обучающегося к обучению определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями. Применение полученных знаний осуществляется сразу после их приобретения. Ориентация в обучении на решение жизненно актуальных проблем. Психологический климат обучения неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной работе.

Определение образовательных потребностей, формирование целей и планирование процесса обучения осуществляется совместно с обучающимися. Учебный процесс строится в зависимости от готовности обучающихся к обучению, а основные дидактические единицы являются скорее проблемными, чем содержательными. Учебная деятельность осуществляется посредством технологии поиска новых знаний на основе опыта. Обучающие и обучающиеся совместно оценивают результаты реализации программы обучения и определяют новые учебные потребности [166, 167].

Другая андрагогическая модель, разработанная группой ученых Ноттингемского университета, менее закончена, стройна и подробна, чем модель М.Ш.Ноулза. По своей сути ноттингемская группа исходит из тех же основных посылок, что и М.Ш.Ноулз: из особенностей (возрастных, психологических, социальных) взрослых обучающихся и их деятельности в процессе обучения. Главной целью обучения взрослых они считают развитие критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человеческого существа [127]. Главные положения теоретических подходов ноттингемской группы к обучению взрослых:

Человеческие существа – это социальные существа, их надо рассматривать во взаимодействии с социально-историческим окружением.

1. Наиболее адекватным социальным существом является взрослый человек, критически мыслящий, способный к обучению

2. Потенциальные возможности постоянного развития мышления, чувств и «самости» у взрослых выражаются в качественных изменениях мыслительных структур, которые и отличают развитие личностных форм компетентного мышления у взрослых от подобного мышления детей или подростков.

3. Наиболее предпочтительно творческое и критическое мышление, способствующее полному развитию взрослого человека, в отличие от некритического восприятия чужих мыслей.

4. Комбинирование группового и индивидуального самообучения способствует развитию творческого и критического мышления в наибольшей степени.

5. Одним из основных компонентов успешного обучения взрослых является постоянная реинтеграция когнитивной и эмоциональной сфер.

6. Знание может рассматриваться как открытая или закрытая система. Когда оно рассматривается как открытая система, это значит, что обучающийся может что-то добавить или изменить в ней посредством критического мышления. Но и в том случае, когда оно воспринимается как закрытая система, оно может быть использовано обучающимся для решения своих проблем или создания новых систем.

7. Обучение включает в себя мышление, поиск, открытие, критическое размышление и творческий ответ.

8. Образование – это не передача знаний, а скорее отбор, синтез, открытие и диалог [172].

Члены ноттингемской группы выделяют характерные черты андрагогического обучения взрослых: недирективный, неприказной характер обучения; обучение, направленное на достижение результатов в исследовании и решении проблем; постановка проблем и создание необходимых знаний; связь с практикой, проверка с ее помощью полученных результатов обучения; постоянное обсуждение содержания, форм и методов обучения в группе; принятие на себя ответственности за процесс обучения всеми членами рабочей группы и преподавателем без права контроля за обучением каждого члена группы; процесс оценки

результатов обучения с участием всех членов учебной группы – составная часть учебного процесса; диалог между членами учебной группы [153].

С.И. Змеев характеризуют взрослого обучающегося пятью основополагающими характеристиками: 1) взрослый обучающийся осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений и навыков. 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

При этом, если взрослый человек сознательно подходит к своему обучению, то он прежде всего оценивает свои реальные возможности, способности [55].

Таким образом,

1. По мере перехода на компетентностный подход социальное образование в вузе требует пересмотра подходов и моделей обучения, ориентированных на образовательные потребности и личностное развитие обучающихся, а также особенности обучения взрослых.

2. Андрагогическая модель обучения (М.Ш. Ноулз) есть набор принципов, которые реализуются преподавателем при соблюдении определенных условий, представленных как процессуальные элементы андрагогики.

3. Компетентностный, личностно-деятельностный, андрагогический, системный подходы имеют общие характерные признаки:

- ведущая роль принадлежит самому обучающемуся как активному и равноправному субъекту процесса обучения;

- управленческие вопросы (планирование, организация, контроль, анализ) обучения осуществляются совместно обучающимся и преподавателем;

- интегративный характер, который проявляется в соотнесенности ценностно-смысловых характеристик личности, а также практико-ориентированной направленности обучения;

- получение результатов обучения осуществляется самостоятельно или совместно обучающимся и преподавателем;

- оценка результатов и выбор методов оценивания осуществляется самостоятельно или совместно обучающимся и преподавателем;

- использование активных методов обучения: практико-ориентированные, исследовательские, поисковые и др.

4. Использование в отдельности каждого из подходов (личностно-деятельностный, андрагогический, системный) в социальном образовании вуза не будет противоречить реализации компетентностного подхода.

5. Использование пяти основополагающих характеристик обучающегося взрослого в обучении будет способствовать повышению качества образования.

6. При обучении студентов необходимо учитывать следующие факторы: жизненный опыт, возраст; образовательный уровень; мотивация к учебе и профессии, свободное время и др.

Итак, теоретико-методологическим основанием социального образования в вузе является сочетание вышеизложенных (компетентностный, системный, андрагогический, личностно - деятельностный) подходов. Построение базовой модели социального образования в вузе автором рассматривается, как один из эффективных путей подготовки будущих

специалистов социальных служб в области социальной работы в конкурентной среде и повышения качества профессионального образования студентов по направлению социальная работа.

## **ГЛАВА 3. МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

### **3.1. Базовая модель социального образования в вузе**

Реализация ФГОСТ по направлению социальная работа, переход на компетентностную модель обучения требует поиска оптимально эффективной модели социального образования как системы профессионального образования студентов в вузе по направлению социальная работа, включающей новые формы и методы обучения и управления образовательным процессом.

В монографии представлена базовая модель социального образования в вузе как системы профессионального образования студентов в вузе по направлению социальная работа. Следует отметить, что в педагогической науке и практике моделирование как метод научного исследования используется достаточно часто. Оно позволяет глубже вникнуть в сущность объекта исследования, в качестве которого в данном случае представлено социальное образование в вузе как система, деятельность, процесс. Результатом моделирования является модель. А.М. Новикова и Д.А. Новикова под моделью понимают образ некоторой системы [82]. При построении базовой модели социального образования в вузе мы исходили из общепринятого в педагогической и философской науке представления о модели как системе, включающей взаимосвязанные и взаимодействующие между собой функциональные составляющие, направленные на достижение цели.

Логика нашего исследования обязывает уточнить основные понятия и подходы, которые использованы при построении базовой модели социального образования в вузе. Интерпретация и уточнение основных



понятий в монографии осуществляется при использовании разных аспектов к сущности социального образования в вузе. Автор уточняет наиболее значимые основные понятия и педагогические особенности функциональных составляющих социального образования в вузе в данной главе монографии.

1. Социальное образование представляет собой совокупность элементов, взаимодействующих и взаимосвязанных между собой как внутри, так и вне системы, направленных на решение целей и задач в различных педагогических ситуациях.

На основании данного понятия «социальное образование» для построения базовой модели социального образования в вузе автор уточняет понятия «педагогическая система» и «деятельностная система», которые легли в основу предложенной модели.

Педагогическая система - множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей [79].

Деятельностная система – совокупность объектов взаимодействие которых способствует появлению новых интегративных качеств, не свойственных образующим эту систему частям и компонентам [114]. Всякая деятельность является целенаправленной.

2. Социальное образование – система взаимосвязанных и взаимодействующих функций профильной кафедры и социальных партнеров (социальные службы и другие социальные институты), способствующая повышению качества образовательного процесса и формирования общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности за счет собственного ресурсного обеспечения.

При использовании данного подхода уточним основные понятия «ресурсы», «ресурсное обеспечение», которые использовал автор в монографии.

В.П.Семиков понимает под ресурсами «важнейшую часть внутренней среды любой организации. Они представляют собой средства, запасы, возможности, обеспечивающие стабильную работу организации для достижения ее целей» [110, С. 214]. Л.В. Канторович отождествляет термин ресурсы с факторами производства, означающими наличные ресурсы [58].

А.И.Тимонин считает, что сам ресурс представляет собой запас, источник будущего действия, внутреннюю возможность, то, что в данный момент находится в свернутом, зарезервированном виде, поэтому, чтобы мобилизовать возможности индивида, группы или сообщества нужно перевести ресурс из резервного состояния в актуальное, для чего нужна определенная сила (внутренняя и внешняя) [134].

По мнению автора, ресурсы - это все, что может быть использовано профильной кафедрой для достижения целей, для удовлетворения потребностей субъектов внутренней и внешней среды.

На основании данного подхода автор уточняет понятия «обеспечение» и «педагогическое обеспечение», которые трактуются по разному.

В словаре русского языка термин «обеспечить» понимается как: 1. Предоставить достаточные материальные средства к жизни. 2. Снабдить чем-н. в нужном количестве. 3. сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым. 4. оградить, охранить [92].

Н.В.Чекалева отмечает, что обеспечение в первую очередь означает создание условий для какого-либо процесса [151].

Педагогическое обеспечение рассматривается в разных аспектах и на основании разных критериев. Рассмотрим те позиции, которые автор использовал при разработке ресурсного обеспечения в монографии.

1. Н.П.Пучков рассматривает систему обеспечения качества подготовки будущих специалистов в условиях технического вуза как совокупность средств, направленных на целостность образовательного процесса, включающую интеллектуальные инструментальные средства познания, средства программно-методического, дидактического, технологического, технического, организационного, информационного обеспечения [105]. В данном случае, объектом педагогического обеспечения являются средства. Средство – предмет, совокупность приспособлений для осуществления какой-нибудь деятельности [92], то есть то, при помощи чего субъект осуществляет деятельность, по сути, средство есть актуализированный ресурс, так как ресурс – это запас, источник чего-либо [92].

2. Под педагогическим обеспечением Н.В.Чекалева понимает создание необходимых условий реализации целей обучения, воспитания, развития в процессе продуктивного обучения в соответствии с принципами, закономерностями феномена обучения и структурой моделируемой дидактической системы. По мнению автора, «условия» по отношению к учебному процессу включают в себя «предпосылки обучения, положения, лежащие в основе его осуществления, и требования, предъявляемые к обучению» [151,С.63]. В данном случае объектом педагогического обеспечения являются условия, позволяющие повысить эффективность образовательного процесса.

При разработке ресурсного обеспечения как компонента базовой модели социального образования в вузе, автор вводит понятие «ресурсное обеспечение социального образования в вузе» - комплекс ресурсов,

предназначенный для достижения целей функционирования и развития профильной кафедры и организации образовательного процесса, зависящий от факторов внутренней и внешней среды. Соответственно предложенному подходу каждый ресурс имеет динамическую характеристику своего состояния, которое определяется через соответствующую ситуацию, которая описывается характерными только для нее параметрами.

2. Социальное образование в вузе - многоуровневый непрерывный процесс профессионального образования по направлению социальной работы (бакалавриат – магистратура), создающийся на основе новой компетентностной парадигмы.

На основании данного подхода для построения базовой модели социального образования в вузе автор уточняет возрастные психолого-педагогические особенности студентов и особенности их обучения.

Студенческий возраст по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития [31].

Студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества лежит в основе выбора соответствия форм и методов обучения, партнерского стиля взаимодействия.

В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. Ему присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности на решение конкретных профессионально-ориентированных

задач. Основной формой обучения для студенчества является знаково-контекстное (А.А.Вербицкий) [27].

Студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, что очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» [7, С.346], то одной, то другой из входящих в это ядро функций.

Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Таким образом, активизация познавательной деятельности студентов постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной [28, С.14].

На стадии профессионального образования многие студенты переживают разочарование в получаемой профессии. Возникают недовольства отдельными учебными предметами, сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. Наблюдается кризис профессионального выбора. Это определяет личностно-ориентированную направленность социального образования студентов: создание условий для профессионального становления будущего специалиста социальной работы, профессионального самоопределения, саморазвития личности; подготовку студентов к включению в систему профессиональной деятельности (специалист по социальной работе – клиент» и успешной адаптации в ней; организация

образовательного процесса, где группа студентов становится объектом формирования и развития человеческих свойств, отношений, навыков взаимодействия и эффективной коммуникации.

Для реализации личностно-ориентированной направленности социального образования в вузе автор уточняет возрастные и психолого - педагогические характеристики студента и особенности их обучения.

На основании анализа исторического опыта становления и развития социального образования в России, теоретико-методологического обоснования, законодательной базы, а также собственного опыта и результатов исследования социального образования была разработана и обоснована модель социального образования в вузе как системы непрерывного, многоуровневого профессионального образования по направлению социальная работа.

Построение данной модели основывается на следующих положениях:

1. Социальное образование в вузе - многоуровневый непрерывный процесс профессионального образования по направлению социальной работы (бакалавриат – магистратура), создающийся на основе новой компетентностной парадигмы.

2. Студента необходимо рассматривать не только как активного субъекта учебной деятельности, но и как будущего компетентностного специалиста в области социальной работы.

3. Преподавателя необходимо рассматривать не как «передатчика» знаний, умений и навыков, а как партнера, консультанта студентов в учебной деятельности.

4. Образовательный процесс – единый целенаправленный процесс обучения и воспитания, основанный на взаимосвязанной педагогической и учебно – профессиональной деятельности, включающей учебный и

внеучебный процесс, направленный на формирование общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности.

5. Интеграция науки, теории и практики в организации образовательного процесса в вузе и поликультурном образовательном пространстве.

6. Основным механизмом реализации социального образования является социальное партнерство на разных иерархических уровнях.

7. Поликультурное образовательное пространство вуза – системообразующий компонент образовательного процесса, построенный во взаимодействии профильной кафедры (преподаватели, студенты) и социальных служб как субъектов образовательного процесса на признании приоритета общечеловеческих ценностей и ориентации на собственные культурные традиции, направленный на формирование общекультурных и профессиональных компетенций и развитие личности.

8. Достаточная обеспеченность ресурсами (научно-педагогическими кадрами, программами, информацией и др.) и организационными возможностями повышает вероятность того, что социальное образование в вузе инновационно активно.

По представлению автора реализация данных положений на основе полипарадигмального подхода позволит учесть специфические особенности и создать нововведения в социальном образовании в вузе.

В условиях модернизации и реформирования образования, перехода на компетентностный подход, когда требования к вузам определяются социальным заказом, т.е. потребностями и ожиданиями общества, региона, муниципального образования с определенными ценностными установками, нуждами социальных служб и клиентов. Вуз является частью социума и ощущает прямые и косвенные воздействия. Социальная среда может стимулировать функционирование вуза, а может препятствовать.

Развитие вуза во многом зависит от степени и способа его адаптации к постоянно меняющимся внешним условиям. Таким образом, на современном этапе системообразующим фактором функционирования вуза является поликультурное пространство, где вуз рассматривается одним из ведущих компонентов. Если рассматривать социальное образование как часть вуза, как одно из направлений профессионального образования, то по подобию, автор уточняет, социальное образование является частью поликультурного образовательного пространства, способствующее организации профессионального образования кадров в области социальной работы.

Базовая модель социального образования в вузе (рис. 4) представлена в виде системы непрерывного профессионального образования студентов по направлению социальная работа и имеет четыре основных составляющих: профильная кафедра (по направлению социальная работа), бакалавриат, магистратура, ресурсное обеспечение. В структурном плане выделены три уровня профессионального образования: профильная кафедра направления социальная работа, бакалавриат, магистратура, в которых реализуются разные виды деятельности: управленческая, педагогическая и разные виды учебно-профессиональной деятельности. Все уровни сопровождаются ресурсным обеспечением.



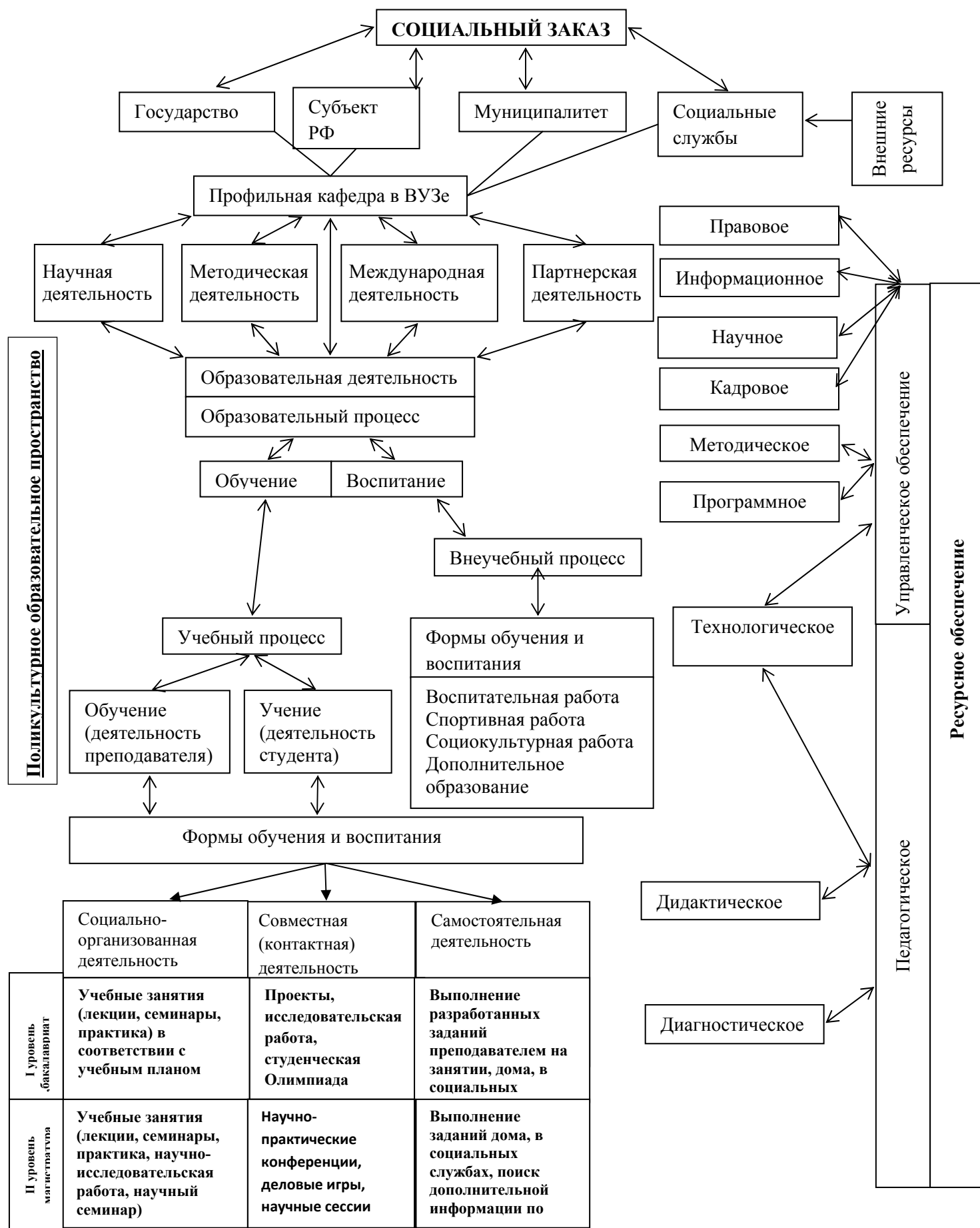


Рис.4. Базовая модель социального образования студентов в вузе

### **3.2. Профильная кафедра - составляющая базовой модели социального образования в вузе**

В структуре базовой модели социального образования в вузе организующим системообразующим функциональным компонентом является профильная кафедра. Профильная кафедра – структурное подразделение вуза, обеспечивающее функционирование и развитие отдельного направления профессионального образования. Профильная кафедра как педагогическая система имеет соответствующие компоненты, функции и свойства характерные для других систем. Например, цели, задачи функции, направленные на создание образовательного пространства для профессионального образования студентов по направлению социальной работы. В соответствии с новыми правовыми документами профессионального образования меняются позиции, функции профильной кафедры (ресурсное обеспечение направления, формирование социального заказа совместно с работодателями, социальное партнерство с другими социальными институтами и др.).

Технология формирования социального заказа изменилась. Первоначально социальный заказ формируется в муниципальном образовании с учетом потребности и ожиданий социальных служб в лице работодателей, нужд населения, затем на профильной кафедре, в вузе обосновывается потребность в кадрах в социальных службах с учетом потенциала научно-педагогических кадров и только потом формируется заказ на профессиональное образование в области социальной работы государством.

Важными ресурсами профильной кафедры являются научно-педагогические кадры под руководством заведующего кафедрой. В соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки социальная работа для каждого уровня образования к научно-педагогическим кадрам

предъявляются соответствующие требования, которые автор представляет в виде сравнительной характеристики в табл. 10.

Таблица 10

**Сравнительная характеристика основных требований к научно-педагогическим кадрам [137,138]**

<b>Название документа</b>	<b>Основные требования к научно-педагогическим кадрам</b>	<b>Основные требования к организации образовательного процесса</b>
ФГОС ВПО по направлению подготовки 040400 - социальная работа (квалификация (степень) бакалавр) П.7.16	Преподаватель должен иметь базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, систематически заниматься научной и /или научно-методической деятельностью.	Доля преподавателей, имеющих ученую степень и/или ученое звание, в общем числе преподавателей, должна быть не менее 60 процентов, ученую степень доктора наук и /или ученое звание профессора должны иметь не менее 8 процентов преподавателей, предусматривается до 10 процентов преподавателей может быть заменено преподавателями, имеющими стаж практической работы по данному направлению на должностях руководителей или ведущих специалистов более 10 последующих лет .

<p>ФГОС ВПО по направлению подготовки 040400 - социальная работа (квалификация (степень) магистр) П. 7.17</p>	<p>Преподаватель должен иметь базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, и ученую степень или опыт деятельности в соответствующей профессиональной сфере и систематически заниматься научной и /или научно-методической деятельностью. Общее руководство научным содержанием и ООП магистратуры должно осуществляться штатным научно-педагогическим работником вуза, имеющим ученую степень доктора наук или степень, присваиваемую за рубежом, и/или ученое звание профессора соответствующего профиля, стаж работы в образовательных учреждениях ВПО не менее трех лет. Руководители ООП магистратуры должны регулярно вести самостоятельные исследовательские (творческие) проекты или участвовать в исследовательских (творческих) проектах, иметь публикации в отечественных научных журналах и (или) зарубежных реферируемых журналах, трудах национальных и международных конференций, симпозиумов по профилю, не менее одного раза в пять лет проходить повышение квалификации.</p>	<p>Доля преподавателей из числа руководителей и ведущих работников профильных организаций, предприятий и учреждений должна составлять 20 процентов. Не менее 80 процентов преподавателей обеспечивающих учебный процесс по профессиональному циклу и научно-исследовательскому семинару, должны иметь российские и зарубежные ученые степени и ученые звания, при этом ученые степени доктора наук или ученое звание профессора должны иметь не менее 12 процентов преподавателей. При реализации ООП магистратуры, ориентированной на подготовку научных и научно-педагогических кадров, не менее 75 процентов, должны иметь ученые степени кандидата, доктора наук и ученые звания.</p>
---	---	---

Итак, анализ характеристики требований к научно – педагогическим кадрам позволяет констатировать, что большая доля преподавателей профильной кафедры должна иметь ученые степени кандидатов и

докторов наук, ученые звания доцента и профессора по определенному профилю. Кроме того, каждый преподаватель должен заниматься научно-исследовательской и/или научно-методической деятельностью.

Управление профильной кафедрой – целенаправленная деятельность заведующего кафедрой по научно-обоснованному планированию, мотивации, организации, контролю деятельности научно-педагогического коллектива и студентов, направленная на повышение качества образовательного процесса.

Управление профильной кафедрой включает следующие виды деятельности:

Научная деятельность профильной кафедры – целенаправленная деятельность научно-педагогических кадров по совершенствованию (обновлению) теории, методологии, технологий социального образования и социальной работы на основании новой научной компетентностной парадигмы и современной научной картины мира.

Предусматривается профильная кафедра будет иметь одно или несколько научных направлений и /или научно-методических направлений соответствующего профиля (направления). Реализация данного направления будет осуществляться преподавателями и студентами через научно-исследовательскую работу, учебно-исследовательскую работу студентов, научное руководство экспериментальными площадками в вузе, социальных службах или иных социальных институтах, методологические семинары преподавателей по актуальным проблемам социального образования и социальной работы, организацию научно-практических конференций разного уровня, научных сессий (симпозиумов), научных кружков, научных семинаров для магистров, написание монографий, научных статей, докладов, научных отчетов и др. форм деятельности.

Международная деятельность профильной кафедры - целенаправленная деятельность научно-педагогических кадров по созданию единых европейских и российских образовательных программ, направленных на формирование общекультурных и профессиональных компетенций и развитие личности, способствующих повышению активной мобильности преподавателей и студентов в мировое пространство социального образования и социальной работы.

Международная деятельность профильной кафедры будет осуществляться преподавателями и студентами через участие в международных проектах, стажировках, совместных мероприятиях с европейскими преподавателями, например, по разработке общих образовательных программ по отдельному профилю, который будет реализовываться в европейских и российских вузах, издание монографий, учебных пособий, проведение учебных занятий зарубежными учеными, проведение международных научно-практических конференций разных видов (очные, заочные, видеоконференции), вебинары и др.

Международная деятельность профильной кафедры может иметь несколько направлений совместной деятельности: научная деятельность, образовательная деятельность, партнерская деятельность.

Партнерская деятельность – целенаправленная совместная деятельность субъектов профильной кафедры, работодателей и работников социальных служб и иных социальных институтов по созданию целостного поликультурного образовательного пространства для организации социального образования, направленного на формирование общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности.

Партнерская деятельность предусматривает поля совместной деятельности профильной кафедры и социальных служб (иных учреждений социальной сферы) через изучение и удовлетворение

общественно-государственного заказа на подготовку и переподготовку кадров системы социальной сферы; создание условий для подготовки и переподготовки профессиональных квалифицированных работников системы социальной сферы, ориентированных на развитие и саморазвитие профессионально – творческих компетенций, способных к эффективной работе и отвечающих требованиям, предъявляемым обществом к кадрам; взаимодействие кафедры с разными видами и типами учреждений социальной сферы, включающая интеграцию и трансформацию результатов научных исследований в практику системы социальной сферы, осуществление совместных мероприятий и др.

Основными формами партнерства могут быть открытие экспериментальных площадок, организация учебного процесса, производственной практики, семинаров, совместная разработка практических рекомендаций, памяток для практиков и клиентов, программ, проектов, методических пособий, организация курсов повышения квалификации и переподготовки кадров, оказание необходимой информационно-аналитической, консультационной помощи органам управления социальной сферы, социальным и образовательным учреждениям в формировании и осуществлении социальной политики государства и др.

Партнерская деятельность профильной кафедры может иметь разные направления: международная деятельность, образовательная деятельность, методическая деятельность.

Методическая деятельность профильной кафедры - целенаправленная деятельность заведующего кафедрой по созданию организационно-педагогических условий для роста общекультурных и профессиональных компетентностей, расширения педагогического

потенциала каждого преподавателя и роста интеграционных возможностей всего коллектива профильной кафедры.

Методическая работа профильной кафедры будет осуществляться с преподавателями через проведение заседаний кафедры, организацию методологических и практических семинаров, консультации, собеседования, тренинги, стажировки в органах управления и социальных службах муниципалитета или региона, встречи с ведущими учеными и практиками России и зарубежья в области социальной работы, встречи с работодателями, круглые столы, праздники, разные виды обрядов (например, посвящения, введения в историю кафедры, единения и др.), создание творческих групп, создание команд, совместный отдых, оформление газеты, педагогическая диагностика, рейтинговая система оценки деятельности преподавателя, система мониторинга профессиональной компетентности преподавателей.

Методическая работа с преподавателями будет осуществляться и на уровне вуза через курсы повышения квалификации, стажировки, семинары, семинары практикумы в собственном вузе или других вузах России и зарубежья.

Методическая работа профильной кафедры направлена на повышение общекультурных и профессиональных компетентностей и развития личности преподавателей, формирование способности к самообразованию, целенаправленное формирование готовности преподавателя к освоению и применению инноваций при организации образовательного процесса в вузе, формирование культуры наставничества и адаптации молодых преподавателей, укрепление старых и формирование новых корпоративных традиций, формирование организационной культуры, повышение информационной культуры преподавателей,



повышение уровня проектной деятельности преподавателя и совершенствование хотя бы одного иностранного языка.

Образовательная деятельность профильной кафедры - целенаправленная деятельность научно-педагогических кадров по созданию поликультурного образовательного пространства, направленного на формирование общекультурных и профессиональных компетенций и развитие личности, способствующих в становлении профессиональных функций и гражданской, творческой активности личности будущего специалиста.

Образовательная деятельность профильной кафедры реализуется на двух уровнях, которые представлены в базовой модели социального образования в вузе, как составляющие:

Бакалавриат: фундаментальная подготовка по широкому направлению – 4 года: не просто получение знаний как суммы фактических данных, а приобретение системных знаний и аналитических навыков.

Магистратура: фундаментальная специализированная подготовка в соответствии с профилем имеющегося базового образования или на стыке специальностей и направлений со сроком обучения – 2 года.

Образовательная деятельность профильной кафедры направлена на планирование и организацию образовательного процесса в вузе по двум последовательно расположенным уровням направления социальная работа.

### **3.3. Образовательный процесс - составляющая базовой модели социального образования в вузе**

Образовательный процесс обозначен как основной процесс системы образования и как особая концептуально обоснованная и

целенаправленная, непрерывная учебная деятельность по формированию общекультурных и профессиональных компетенций, изменению представлений студента о себе, об окружающем мире, а также деятельность преподавателя, осуществляющаяся по созданию образовательного пространства для развития студентов. Это позволяет нам говорить о значимости образовательного процесса в образовательном учреждении как специфической нише для самореализации, саморазвития субъектов обучения и воспитания и о специфике этой деятельности.

Модель образовательного процесса разработана в соответствии с нормативно-правовыми документами (правовыми ресурсами): Конституция Российской Федерации (12 декабря 1993 г. С изм.), Закон Российской Федерации «Об образовании» № 3266-1 от 10 июля 1992 г. с последующими изменениями и дополнениями, Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании» № 125-ФЗ от 22 августа 1996 г. с последующими изменениями и дополнениями, Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., ФГОС ВПО по направлению подготовки «040400 — Социальная работа» квалификация (степень) «бакалавр» (2009 г.) и квалификация (степень) «магистр (2011 г.)» и др., которые регламентируют деятельность профессионального образования в области социальной работы.

Образовательный процесс – двух уровневый непрерывный процесс обучения и воспитания, процесс взаимодействия преподавателя и студента (студентов), реализующих разные виды педагогической и учебно-профессиональной деятельности для формирования общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности в освоении профессии в области социальной работы.

В педагогике, общей дидактике обязательно различают две взаимосвязанные стороны образовательного процесса: обучающая,

воспитывающая, и обучающаяся, т.е. обучение (teaching), осуществляемое педагогом, и научение (learning) в самом широком смысле слова или, точнее, учение осуществляемое учеником [52].

Деятельность обучения – это деятельность преподавателя, деятельность преподавания - педагогическая [52].

Педагогическая деятельность – профессиональная деятельность преподавателя, направленная на управление образовательным процессом (обучение и воспитание) студентов для формирования общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности. Управление образовательным процессом рассматривается как управленческий цикл, включающий следующие функции: мотивация, планирование, организация, контроль. Сам управленческий цикл соответствует дидактике обучения, но на современном этапе меняется содержание, методы, средства, результаты обучения и воспитания. В соответствии с требованиями компетентностного подхода меняется позиция и роль преподавателя. Преподаватель рассматривается в большей степени как консультант, партнер студента (студентов).

В психолого-педагогической литературе авторов К.А.Абульхановской – Славской [1], Б.Г.Ананьева [7], А.Н.Леонтьева [71], С.Л.Рубинштейна [109], Э.Ф.Зеер [50], И.А.Зимней [52], В.П.Симонова [114] и др. выделяются разные виды деятельности учащегося: познавательная, учебная, учебно-познавательная, учебно-воспитательная, самообразование, учебно-профессиональная, профессионально-образовательная, творческая, творчески-ориентированная, продуктивная, нормативно-заданная, социокультурная, исследовательская, научно-исследовательская.

Учебная деятельность – деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе

решения учебных задач, специально поставленных преподавателем на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку [52].

Учебно-профессиональная деятельность – формы учебной деятельности (научно-исследовательская работа, производственная практика, подготовка квалификационного исследования и др.), направленные на освоение содержания профессионального образования в целостности всех компонентов в учебном процессе и формирование профессиональных компетенций, развитие познавательной и социальной активности, как субъекта образовательного процесса, так и будущего специалиста социальной работы.

По мнению автора, весь процесс непрерывного профессионального образования студента должен быть направлен на подготовку к будущей профессии. Исходя из этого, автор считает правильным использовать понятие «учебно-профессиональная деятельность», т.к. это целенаправленная деятельность студента по формированию общекультурных и профессиональных компетенций и развитию личности в ходе освоения профессии на учебных занятиях в вузе, практических занятиях в социальных службах.

Преподаватель, планируя и организовывая учебный процесс, подбирает содержание обучения в контексте будущей профессиональной деятельности посредством воссоздания в формах и методах учебной деятельности реальных производственных связей и решения конкретных профессиональных задач.

Одним из видов учебно-профессиональной деятельности является самостоятельная работа студента.

На основании трактовки понятия «самостоятельная работа» И.А. Зимней [52], Н.О.Яковлевой [159] под самостоятельной работой автор

понимает вид учебно-профессиональной деятельности студента, целенаправленно организованную преподавателем для выполнения заданий, направленных на формирование компетенций и развитие личности. Самостоятельная работа – высшая форма деятельности студента, форма самообразования, форма работы студента по индивидуальной траектории.

Важными компонентами самостоятельной работы являются учебная и мотивация к будущей профессии, собственный опыт студента по организации индивидуального или группового образовательного процесса.

Выделяется несколько видов самостоятельной работы в вузе – выполнение задания на учебном занятии, в вузе, дома, другом социальном институте (библиотека, социальная служба, общественная организация); индивидуальная и групповая; исследовательская и научно-исследовательская; самообразование.

В соответствии с ФГОСТ ВПО по направлению подготовки 040 400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр») п.4.4. выделяется отдельная группа – исследовательская как вид профессиональной деятельности, которая должна быть освоена выпускником [137].

В соответствии с ФГОСТ ВПО по направлению подготовки 040 400 социальная работа квалификация (степень «магистр») п.5.2. выделяется отдельная группа – научно - исследовательская как вид профессиональной деятельности, которая должна быть освоена выпускником; в п. 7.16. уточняется, что научно – исследовательская работа обучающихся является обязательным разделом ООП магистратуры и направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций [138].

Анализ ФГОСТ ВПО по направлению подготовки 040 400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр») позволяет констатировать, что исследовательская работа (научно-

исследовательская работ) как целенаправленная деятельность студента по формированию компетенций и развитию личности в ходе освоения профессии на учебных занятиях в вузе, практических занятиях в социальных службах предусматривается на двух уровнях: бакалавриат – магистратура. В содержательном аспекте исследовательской (научно-исследовательской) работы просматривается преемственность, усложнение видов деятельности, профессиональных компетенций (табл.11).

Таблица 11

**Сравнительный анализ профессиональных компетенций в области исследовательской и научно – исследовательской деятельности выпускника на двух уровнях профессионального образования [137,138]**

<b>Уровень социального образования</b>	<b>Профессиональные компетенции в области исследовательской деятельности. Выпускник должен обладать:</b>
Бакалавриат	<ul style="list-style-type: none"> <li>- быть способным исследовать особенности культуры социальной жизни, благополучия, поведения различных национально-этнических и половозрастных, а также социально-классовых групп (ПК-13)</li> <li>- владеть способностью анализа специфики социокультурного пространства, инфраструктуры обеспечения социального благополучия представителей различных общественных групп (ПК - 14)</li> <li>- быть способным выявлять, формулировать и разрешать проблемы в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи (ПК – 15)</li> <li>- быть способным определять научную и практическую ценность решаемых исследовательских задач в процессе обеспечения социального благополучия (ПК – 16)</li> <li>- быть готовым к систематическому использованию результатов научных исследований для обеспечения эффективности деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия различных слоев населения, обеспечения их физического, психического и социального здоровья (ПК – 17)</li> <li>- быть способным составлять практические рекомендации по использованию результатов научных исследований (ПК – 18)</li> <li>- быть готовым представлять результаты исследования в формах отчетов, рефератов, публикаций и публичных обсуждений (ПК – 19)</li> <li>- быть способным к осуществлению прогнозирования, проектирования, моделирования и экспертной оценки социальных процессов и явлений в области психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи (ПК – 20).</li> </ul>

Магистратура	<p>-способностью и умением самостоятельно использовать знания и навыки по направлениям современной теории, методологии и методам социальных наук применительно к задачам фундаментального или прикладного исследования теории и практики социальной работы (ПК – 1)</p> <p>- способностью самостоятельно формулировать цели, ставить конкретные задачи научных исследований в фундаментальных и прикладных областях социальной работы и решать их с помощью современных исследовательских методов с использованием отечественного и зарубежного опыта с применением современной аппаратуры, оборудования, информационных технологий (ПК -2)</p> <p>-способностью осваивать новые теории, модели, методы исследования, навыки разработки новых методологических и методических подходов с учетом целей и задач исследования теории и практики социальной работы (ПК – 3)</p> <p>-способностью и готовностью профессионально составлять и оформлять научно-техническую документацию, научные отчеты, представлять результаты исследовательской работы с учетом специфики исследования теории и практики социальной работы (ПК – 4)</p> <p>- способностью проводить экспертизу научно-исследовательских работ в социальной сфере (ПК – 5).</p>
--------------	---

Исследовательскую (научно-исследовательскую работу) студентов автор рассматривает как иерархически организованную последовательную систему деятельности. При этом студент проходит путь от начальной стадии обретения исследовательских компетенций до стадии получения научного результата и оформление его в виде выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации).

Исследовательская (научно-исследовательская) работа студентов автором рассматривается как:

- непрерывная, преемственная составная часть социального образования в вузе, отвечающая требованиям мировых и российских стандартов высшего профессионального образования, работодателей,
- как приоритетная часть научной направленности профильной кафедры;

- процесс формирования общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности.

Исследовательская (научно – исследовательская) деятельность по содержательно-структурному критерию представлена в виде модели на рис. 5.



Рис.5. Содержательно-структурная модель исследовательской (научно-исследовательской) деятельности студентов [2]



Исследовательская (научно – исследовательская) деятельность студентов осуществляется в учебном и внеучебном процессах. Формами исследовательской (научно – исследовательской) деятельности являются практические задания, реализуемые в ходе учебной и производственной практик, индивидуальные и групповые исследования, научные кружки, студенческие Олимпиады, написание докладов, рефератов, статей, написание выпускных квалификационных работ, научный семинар (магистратура) и др.

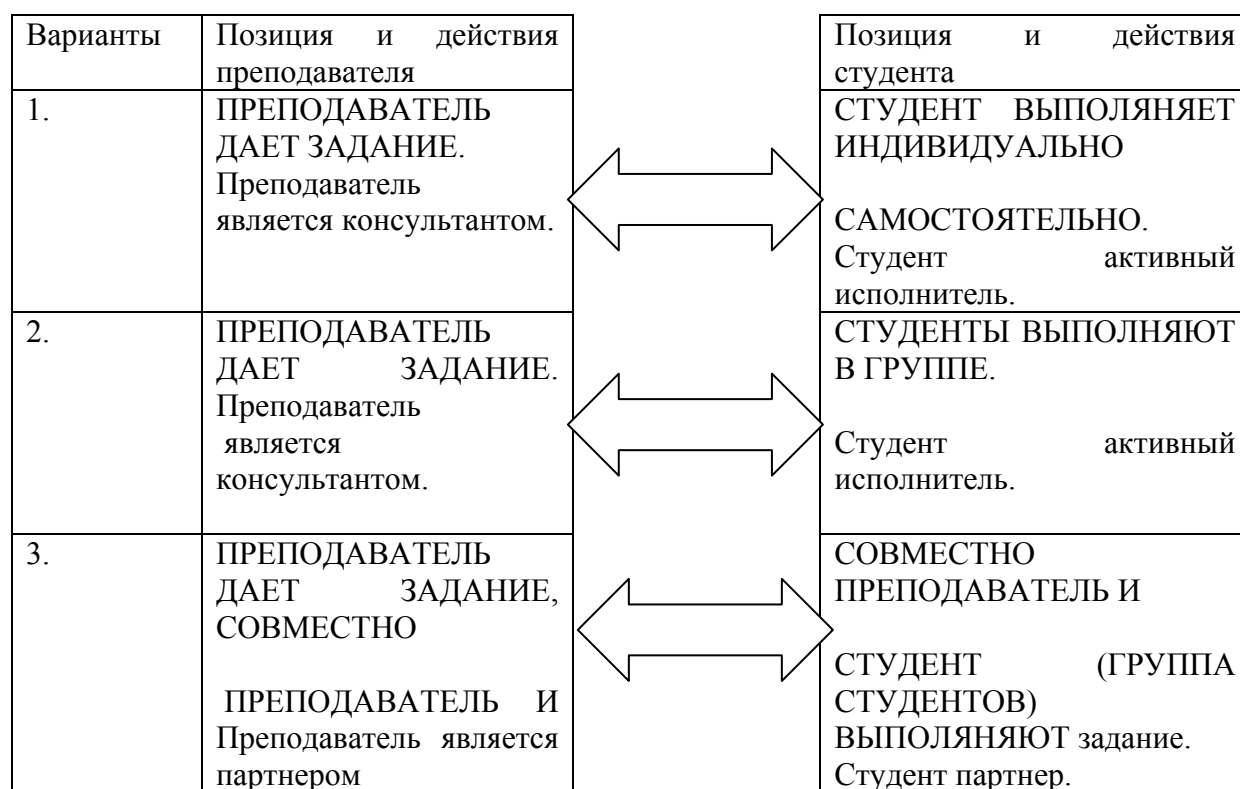
Формы проведения научного семинара: мастер-классы, круглые столы, защита проекта, мини-конференции, тренинг по фокус- группам, участие в конференциях, предзащиты магистерских диссертаций

Самообразование – система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленная на собственное развитие. К признакам самообразования относят осознанность в выборе содержания, методов и форм; добровольность, самостоятельность познавательной деятельности, положительное отношение к ней; индивидуальность процесса познания [15]. Самообразование рассматривается автором как вид самостоятельной работы. Самообразование – часть систематического обучения, способствующего углублению, расширению и более прочному усвоению знаний, тесно связано с самовоспитанием. Основным средством самообразования является самостоятельное изучение научной, научно-популярной, учебной, политической, художественной и другой литературы, проведение исследовательской работы, посещение музеев, выставок, кино, театров, общение с образованными людьми, специалистами в различных областях знаний и практической деятельности.

Важную роль в формировании навыков самообразования играет преподаватель. Навыки вырабатываются в процессе самостоятельной работы студентами, предусмотренной образовательными программами.

Преподаватель во время учебных занятий показывает способы решения различных познавательных задач, с которыми придется встретиться в жизни и в профессиональной деятельности в социальных службах, формирует навыки работы с литературой (учит писать доклады, рефераты, сообщения, осуществлять выборку необходимой для работы литературы, выделять из прочитанного главное и др.)

Большая роль в организации разных видов самостоятельной работы студентов отводится преподавателю. Любая самостоятельная работа осуществляется под руководством преподавателя. Но ее организация может иметь разные варианты (Рис.6).



**Рис. 6. Варианты позиций и действий субъектов образовательного процесса**

Во всех трех вариантах преподаватель готовит задание. Преподаватель должен продумать содержание задания и алгоритм выполнения (практические задания, ситуации, задачи, проекты, модели и др.) и донести до сознания студента. Для повышения мотивации и

качественного выполнения задания преподаватель должен продумать активные методы и приемы получения информации, форму контроля и показатели оценки каждого задания, которые предоставляются студенту с заданием.

Самостоятельная работа выполняет как обучающие, развивающие, так и воспитательные функции.

Таким образом, введение самостоятельной работы позволяет менять роли и позиции преподавателя и студента (студентов) при организации учебно-профессиональной деятельности. Для формирования комплекса компетенций и развития личности студента при организации самостоятельной работы надо обращать внимание на подбор методов и приемов обучения.

В соответствии с ФГОС ВПО образовательный процесс в вузе состоит из учебного и внеучебного процессов.

Учебный процесс - это регламентированный целенаправленный процесс профессионального образования в вузе, осуществляемый на основе учебного плана, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению основной образовательной программы и факультативных занятий.

Образовательный процесс в вузе в соответствии со ст. 15 закона РФ «Об образовании» регламентируется учебным планом (разбивкой содержания образовательной программы по учебным курсам, по дисциплинам и по годам обучения) [84].

Внеучебный процесс – это не регламентированный процесс профессионального образования в вузе. К внеучебному процессу относится воспитательная работа, социокультурная работа, спортивная работа, формы студенческого самоуправления, дополнительное образование, неформальное образование и др.

Модель организации образовательного процесса, включающая учебный и внеучебный процессы, представлена в виде трех блоков: специально-организованная деятельность, совместная деятельность и самостоятельная деятельность. Каждая его составляющая определяется особой позицией преподавателя (характером его взаимодействия со студентами) и особой организацией развивающего содержания.

Первый блок специально-организованная деятельность – направлен на освоение дисциплин ФГОСТ и включает учебные занятия. Второй блок - совместная деятельность – «партнерский», направлен на освоение дисциплин ФГОСТ и включает учебные занятия. Реализуется в совместной деятельности, где преподаватель занимает позицию «партнера» или «консультанта». Третий блок – самостоятельная деятельность студентов, реализуется в формах свободной самостоятельной деятельности в поликультурном образовательном пространстве.

Автор в базовой модели социального образования в вузе отобразил два уровня образовательного процесса (бакалавриат и магистратура), внутри которых выделены характер взаимодействия преподавателя и студентов (специально-организованная деятельность, совместная деятельность и самостоятельная деятельность), а также формы обучения и воспитания студентов.

Формы обучения – целенаправленная, четко организованная, содержательно насыщенная и методически оснащенная система познавательного и воспитательного общения, взаимодействия, отношений преподавателя и студента. Формы обучения реализуются как единство целенаправленной организации содержания, обучающих средств и методов. [67].

Учебно-плановые формы обучения (урок, лекция, семинар, домашняя работа, экзамен и др.) имеют обучающее и воспитательной

значение, способствуют формированию мировоззрения, обеспечивает усвоение конкретных учебных дисциплин, формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

Учебное занятие (урок, семинар, практическая работа) – система организации учебно-воспитательной деятельности преподавателя в единстве с учебно-познавательной деятельностью учащихся, направленная на достижение целей и задач из общего (или специального) образования, воспитания и развития [114].

Традиционно сложилось, что основными методами подачи и усвоения учебного материала в высшей школе остаются такие традиционные формы, как лекция и семинар. Лекция представляет собой систематическое, познавательное экономное по времени изложение лектором учебного материала. А под семинаром подразумевается групповое практическое занятие, на котором обсуждаются доклады, рефераты студентов либо заранее подготовленные вопросы по определенной теме, проблемные ситуации, отражающие аспекты профессиональной деятельности. И если подготовка и чтение лекций предполагают проявление наибольшей активности лишь преподавателя, то семинарское занятие способствует активности студентов [123].

В соответствии с ФГОСТ ВПО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр») п.7.3. Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных стимуляций, деловых и ролевых игр, разработка конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Сравнительный анализ форм и удельного веса аудиторных занятий, регламентированных ФГОСТ ВПО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр») представлен в табл. 12.

Таблица 12.

**Сравнительный анализ форм и удельного веса аудиторных занятий на двух уровнях социального образования [137,138]**

Уровень социального образования	Удельный вес разных видов аудиторных занятий	
	Лекций	Интерактивных форм
Бакалавриат	более 40 процентов аудиторных занятий.	не менее 20 процентов аудиторных занятий.
Магистратура	более 20 процентов аудиторных занятий.	Не менее 40 процентов аудиторных занятий.

Итак, сравнительный анализ форм и удельного веса аудиторных занятий на двух уровнях социального образования дает представление об удельном весе разных видов аудиторных занятий: типа лекций и интерактивных форм, при распределении удельного веса аудиторных занятий типа лекция и интерактивные формы видна преобладание и увеличение количества занятий в процентном соотношении на разных уровнях социального образования. Так, на уровне бакалавриата соотношений лекций и интерактивных форм 2:1, а на магистратуре – 1:2.

Интерактивные технологии способствуют активизации познавательной деятельности, самостоятельному осмыслению знаний, формированию потребности в соблюдении профессиональных и социальных установок, а это все есть составляющие процесса формирования общих и профессиональных компетенций студентов по направлению социальная работа [126].

Термин «интерактивные методы» можно перевести как «методы, позволяющие учащимся взаимодействовать между собой», а термин «интерактивное обучение» - обучение, построенное на взаимодействии.

Это и есть сущность интерактивных методов: обучение происходит во взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Эти методы наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу в обучении [20]. Ведь они предполагают сообучение (коллективное, кооперативное обучение, обучение в сотрудничестве), причем и обучающиеся, и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог часто выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, помощника, создателя условий для инициативы учащихся. Кроме того, интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии учащихся со своим опытом и опытом своих друзей, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого учащегося, причем не только учебному. Новое знание, умение, отношение формируются на основе и в связи с таким опытом. Часто творческие задания не предполагают одного правильного ответа, и тогда важен процесс нахождения решения, который всегда основывается на опыте учащегося. Не случайно М.В.Кларин утверждает, что «опыт учащегося-участника служит центральным источником учебного познания» [59,С.13].

К методам интерактивного обучения относятся и такие, которые способствуют вовлечению студента в активный процесс получения и переработки знаний. Из них следует назвать: работу в группах («мозговой штурм», «дебаты», различные виды учебных дискуссий), игровое моделирование, большие и малые ролевые игры («судебное заседание», пр.), деловые игры, обучающие упражнения. Эти формы обучения важны, поскольку позволяют каждому включиться в обсуждение и решение проблемы, выслушать другие точки зрения, увидеть многомерность задачи.

Интерактивное обучение — это чрезвычайно долговременный процесс. Для того, чтобы без потерь интегрировать его приемы в рамки

образовательной системы (связанной с жесткостью учебного плана, сменой занятий, кабинетов и пр.), необходимо использовать самые разнообразные интерактивные способы взаимодействия с аудиторией.

В соответствии с ФГОСТ ВПО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр») п.7.15 «Учебная и производственная практика» являются обязательным разделом основной образовательной программы бакалавриата (магистратуры) и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Практики проводятся в профильных социальных службах, на кафедре, в лабораториях вуза (учебная практика), обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом.

Главная задача производственной практики: создание исключительно благоприятных условий для реализации субъектной позиции в профессиональном становлении студентов.

Сравнительная характеристика видов практик и распределения времени по семестрам на двух уровнях социального образования представлены в табл. 13.

Таблица 13.

**Сравнительная характеристика видов практик и распределения времени по семестрам на двух уровнях социального образования представлены [137,138]**

Виды практики	Семестр, количество недель	Уровни социального образования	
		Бакалавриат	Магистратура
Ознакомительная практика	2	X	
Учебная практика	2	X	
Производственная практика	2	X	
Преддипломная практика	4	X	X
Научно-исследовательская практика	6		X
Научно – педагогическая практика	6		X



Итак, на уровне бакалавриата система практической подготовки включает учебную (ознакомительную), производственную (по специализации) и преддипломную практики.

На уровне магистратуры разные виды научной – исследовательской практики, научно - педагогической и преддипломной практики. Каждый вид практики ставит и решает конкретные цели и задачи, которые имеют свои особенности по форме и содержанию в зависимости от проблематики изучаемых теоретических курсов, времени и формы обучения студентов в вузе.

Сравнительная характеристика видов практик и распределения времени по семестрам на двух уровнях социального образования дает представление о непрерывности и преемственности видов практик на двух уровнях социального образования по усложнению содержания и увеличению времени прохождения практики.

Производственная практика студентов по специальности «Социальная работа» организуется на нескольких уровнях: специалист по социальной работе в социальных службах; руководители разных уровней социальных служб; преподаватель теории и технологии социальной работы.

На основе вышеизложенного материала автор конкретизирует и дополняет образовательный процесс в базовой модели социального образования в вузе (табл.14).

Таблица 14

**Образовательный процесс как составляющая базовой модели  
социального образования в вузе**

Виды процессов и виды учебной работы студентов	Формы обучения и воспитания студентов		
	Бакалавриат		
	Специально- организованная деятельность	Совместная деятельность	Самостоятельная деятельность
Учебный процесс (аудиторная и внеаудиторная учебная работа)	Учебные занятия (лекции, , семинары, практика, научно- исследовательская работа) в соответствии с учебными планами, разработанными на основании ФГОСТ	- лекции – диалоги, лекции – дискуссии, семинары, деловые и ролевые игры, работа в группах, тренинги исследовательская работа	Выполнение подготовленных заданий преподавателем индивидуально и группами на учебных занятиях, дома, в социальных службах или иных социальных институтах.
Внеучебный процесс (внеаудиторная работа)	- студенческая Олимпиада - конкурсы проектов - факультативы - экскурсии - творческие мастерские - студенческие научно- практические конференции - исследовательская работа - самостоятельная работа	- студенческая Олимпиада - конкурсы - кружки - проекты - творческие мастерские - студенческие научно- практические конференции - исследовательская работа - акции - совместная деятельность и самостоятельная деятельность	На уровне кафедры - Волонтерские отряды, акции, участие в деятельности общественных организаций, творческие вечера, вечер встречи с интересными людьми, выпуск газеты или журнала. На уровне вуза - театральная студия, спортивные секции, волонтерские отряды, студенческие отряды. - участие в общественных мероприятиях, проводимых в городе, Республике

Окончание табл.14

Магистратура			
Учебный процесс (аудиторная и внеаудиторная учебная работа)	Учебные занятия (лекции, семинары, научно- исследовательская и научно- педагогическая практики, научно- исследовательская работа, научные семинары) в соответствии с учебными планами, разработанными на основании ФГОСТ	лекции – диалоги, лекции – дискуссии, семинары, деловые игры, тренинги исследовательская работа	Выполнение подготовленных заданий преподавателем индивидуально и группами на учебных занятиях, дома, в социальных службах или иных социальных институтах. Выполнение индивидуальной программы магистра.
Внеучебный процесс (внеаудиторная работа)	студенческая Олимпиада - конкурсы проектов - факультативы -экскурсии - творческие мастерские -студенческие научно- практические конференции - исследовательская работа - самостоятельная работа	лекции – диалоги, лекции – дискуссии, семинары, деловые игры, тренинги исследовательская работа	На уровне кафедры -Волонтерские отряды, акции, участие в деятельности общественных организаций, творческие вечера, вечер встречи с интересными людьми, выпуск газеты или журнала. На уровне вуза - театральная студия, спортивные секции, волонтерские отряды, студенческие отряды

Образовательный процесс социального образования в вузе представлен на двух уровнях (бакалавриат и магистратура), внутри которых выделены его составляющие (учебный и внеучебный процессы), виды учебной работы (аудиторная и внеаудиторная) и характер взаимодействия преподавателя и студентов (специально-организованная

деятельность, совместная деятельность и самостоятельная деятельность), а также формы обучения и воспитания студентов.

### **3.4. Ресурсное обеспечение социального образования студентов в вузе**

В соответствии ФГОСТ ВПО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр») п. 7.17 и п. 7.18 подчеркивается, что основная образовательная программа должна обеспечиваться учебно-методической документацией и материалами по всем учебным курсам, дисциплинам (модулям) основной образовательной программы. Внеаудиторная работа обучающихся должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на ее выполнение [137,138].

В соответствии ФГОСТ ВПО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр») п.7.19 и п.7.20 Высшее учебное заведение, реализующее основные образовательные программы бакалавриата (магистратуры) должны располагать материально-технической базой, обеспечивающей проведение всех видов дисциплинарной и междисциплинарной подготовки, лабораторной, практической и научно-исследовательской работы обучающихся, предусмотренных учебным планом вуза и соответствующей действующим санитарным и противопожарным правилам и нормам...[137,138].

Анализ ФГОСТ ВПО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр») соответствующих пунктов 7.17, 7.19 и 7.18,7.20 позволяет констатировать о необходимости ресурсного обеспечения педагогической и учебно-профессиональной

деятельностей в вузе. Выбор и использование соответствующих ресурсов должны гарантировать планируемый результат. В этой связи необходимо рассмотреть ресурсное обеспечение как комплекс ресурсов, направленных на реализацию ФГОСТ ВПО по направлению подготовки 040400 социальная работа на двух уровнях: бакалавриат и магистратура [137,138].

Автор в базовой модели социального образования в вузе ресурсное обеспечение подразделяет на две подсистемы:

- Управленческое ресурсное обеспечение профильной кафедры направлено функционирование и развитие профильной кафедры, повышение профессиональных компетентностей научно-педагогических работников профильной кафедры.

Управленческое ресурсное обеспечение представляет совокупность правового, информационного, кадрового, программного, научного, технологического, методического, материального обеспечения. Каждый из видов имеет свой комплекс ресурсов.

- Педагогическое ресурсное обеспечение образовательного процесса – с одной стороны, направлено на организацию образовательного (педагогического) процесса и повышения качества образования, с другой стороны, направлено на формирование общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности студента. Педагогическое ресурсное обеспечение представляет собой совокупность дидактического, информационного, технологического и диагностического обеспечения. Каждый ресурс представляет собой совокупность средств, возможностей, т.е. потенциал для управления отдельными видами учебно-профессиональной деятельности студентов.

Согласно базовой модели социального образования в вузе и определения ресурсного обеспечения социального образования в вузе

целесообразно определить виды, состав и характеристики ресурсного обеспечения (табл. 15).

Таблица 15.

**Характеристика ресурсного обеспечения социального  
образования в вузе**

<b>Подсистемы ресурсного обеспечения</b>	<b>Виды ресурсного обеспечения</b>	<b>Характеристика ресурсного обеспечения</b>	<b>Перечень ресурсов</b>
Управленческая	Программное обеспечение	комплекс программных ресурсов, регламентирующих организацию социального образования в вузе через разработку и реализацию разных видов программ, направленных на повышение качества образовательного процесса и качества образования студентов.	ФГОС ВПО по направлению подготовки 040 400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр») Основная образовательная программа (ООП), программы учебной и производственной практик, календарный учебный график, комплексная модель выпускника, учебные планы с зачетными единицами (кредитами), балльно-рейтинговая оценка успеваемости. Программы опытно-экспериментальных площадок,
	Кадровое обеспечение	научно-педагогические кадры с их знаниями и умениями, которые образуют производственные силы человека. Управление персоналом связано с разработкой и реализацией кадровой политики.	Заведующий кафедрой, Научно-педагогические кадры: ассистенты, старшие преподаватели, доценты, профессора, имеющие степени кандидатов наук, докторов наук. Методисты

Продолжение табл. 15

	Научное обеспечение	комплекс научных ресурсов, включающих научно-педагогические кадры, научные разработки, теории, концепции, научное направление профильной кафедры, опытно - экспериментальные площадки в социальных службах или иных учреждениях и др.	Научно-педагогические кадры, теории, научные разработки, научное направление профильной кафедры, концепции, научные исследования, опытно-экспериментальные площадки и др.
	Методическое обеспечение	комплекс методических ресурсов, способствующих организации социального образования в вузе, направленных на повышение качества образовательного процесса и качества образования студентов.	учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), календарный учебный график, учебно-методические комплексы, методики организации учебной и внеучебной деятельности, методики диагностики образовательного процесса и образования студентов, методические рекомендации по разработке комплексной модели выпускника, основная образовательная программа (ООП ) и др.

	Материальное обеспечение	комплекс материально-технических ресурсов необходимых для обеспечения всех видов деятельности социального образования и контроля за ними.	Специально оборудованные кабинеты, аудитории, лаборатории, мебель, компьютеры, программное обеспечение и др.
	Информационное обеспечение	Комплекс информации о состоянии социального образования в вузе (профильной кафедры, образовательного процесса, качества образования студентов, социального партнерства и др.)	Выход в сеть Интернет. Сайт профильной кафедры, информация о функционировании и развитии кафедры, результатах качества образования и др.
	Правовое обеспечение	Совокупность законодательных и нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность профильной кафедры и профессионального образования.	ФЗ «Об образовании» № 3266-1 от 10 июля 1992 г., ФЗ «О высшем и послевузовском образовании» № 125-ФЗ от 22 августа 1996 г., Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., Устав вуза, положение о кафедре, положение об итоговой аттестации, положение о практике, положение о опытно-экспериментальных площадках, договора о сотрудничестве с социальными службами и иными социальными институтами.



Управленческое и педагогическое обеспечение	Технологическое обеспечение	комплекс технологических ресурсов, способствующий организации социального образования в вузе, направленных на повышение кадрового потенциала, качества образовательного процесса и качества образования студентов.	Управленческие и образовательные технологии, технологии обучения.
Педагогическое обеспечение	Дидактическое обеспечение	комплекс учебно-методических ресурсов (средств обучения), способствующих развитию студента в учебно-профессиональной деятельности.	Дидактический материал для студентов (учебники, учебные пособия, методические рекомендации по дисциплинам, учебные карты, рабочие тетради, практические задания, задачи, проблемы, портфолио и др.
	Диагностическое обеспечение	комплекс диагностического инструментария, контрольных процедур и результатов оценки и самооценки индивидуальных достижений студентов по освоению дисциплин студентов.	Диагностические методики, контрольно-измерительные материалы, журналы оценки освоения компетенций, индивидуальные листы, учебные портфолио и др.

Таким образом, каждый вид обеспечения имеет собственные ресурсы.

Автор в монографии считает уместным более конкретизировать ресурсы технологического обеспечения управленческой и педагогической подсистем социального образования в вузе.

Ресурсы технологического обеспечения профильной кафедры - управленческие технологии.

В использовании термина «технология» в отношении работы с кадрами возникает два аспекта, которые во взаимосвязи дают целостное представление:

- это разновидность управленческой технологии, которые рассматриваются как искусство, мастерство и умение осуществлять управленческое воздействие для достижения поставленных целей. Управленческая технология включает совокупность: методов и средств сбора и обработки информации; приемов эффективного воздействия, принципов, законов и закономерностей организации и управления, систем контроля;

- технология образования взрослых, так как в процессе проектирования приходится осваивать новые знания, формируются проектировочные, исследовательские, коммуникативные навыки и умения [41].

В более широком смысле, технология образования взрослых, применяемая заведующим кафедрой для развития кадров и научно-педагогическими кадрами при обучении и воспитании студентов, представляет собой человековедческую технологию – человековедческие знания и умения непосредственно ориентированные на социальное самоутверждение людей, на самореализацию их интеллектуальных и духовных качеств в организации. В процессе проектировочной деятельности развиваем кадры или другими словами, формируем новый образ руководителя, специалиста.

Применение управленческих технологий работы с научно-педагогическими кадрами направлено на знакомство с изменениями образовательной политики и нововведениями в системе профессионального образования, освоение и приобретение новых знаний и умений в планировании и построении образовательного процесса на компетентностной основе, практическое освоение новых социальных, образовательных, интерактивных технологий, формирование нового профессионального образа и роли преподавателя, способствует разъяснению нового характера обязанностей и ответственности преподавателя, тренировки их исполнения и контроля за результатами.

В управленческой деятельности можно использовать формальные (стандартные) человековедческие технологии, которые условно подразделяются на ряд групп [41]:

- Группа административных технологий основывается на регламентации прав, обязанностей, ответственности, функций, нормативов качества, затрат, элементов информационной системы управления (приказы, распоряжения, указания, инструкции, положения и др.). Задача заведующего кафедрой при использовании этих технологий – рационально и грамотно распределить функции и время преподавателя.

- Группа экономических технологий основывается на осуществлении управляющих воздействий на персонал на основе использования экономических законов и категорий. Основным рычагом управленческих воздействий в этой группе является оплата труда (заработная плата, доплаты и надбавки из надтарифных фондов, премирование педагогов, надбавки за счет внебюджетной деятельности).

- Группа социо-психологических технологий основывается на осуществлении управляющих воздействий на персонал, базирующихся на использовании закономерностей социологии и психологии. Объектом

воздействия является коллектив профильной кафедры и отдельные личности.

- Группа коммуникационно-информационных технологий предполагает налаживание процесса профессиональной коммуникации и информирования в педагогической деятельности [41].

На основе анализа имеющихся в науке и практике подходов и классификаций образовательных технологий различного уровня можно предложить следующую градацию:

- методологические образовательные технологии (на уровне педагогических теорий, концепций, подходов), выступающие в качестве интегральных моделей. В качестве методологических ориентиров технологизации образовательного процесса, реализуемой на этапе проектирования рабочих программ учебных дисциплин, модулей, практик, оценочных средств в составе ООП, выступают: маркетинг как инструмент отражения социально-экономического контекста жизнедеятельности людей, изучения потребностей работодателей, работников социальных служб и студентов; культура как системообразующий фактор, отражающий духовный контекст жизнедеятельности общества и конкретных людей; личностная ориентация как выражение гуманистической направленности и доминирующей системы ценностей в образовании, обществе и государстве; модульность как принцип структурирования содержания образования и конкретной учебной информации; активное обучение как организованный инвариант взаимодействия субъектов образовательного процесса; профессиональный контекст как способ задания целей профессионального развития студентов [42].

Стратегические образовательные технологии (на уровне организационной формы взаимодействия), ориентированные, как правило,

на один параметр образовательного процесса и выступающие как способ достижения стратегических целей. Стратегические технологии в значительной степени увязаны с управлением ресурсного обеспечения профильной кафедры, осуществляется средствами управления, выполняющего три основные функции: оптимизацию, обогащение и защиту ресурсного обеспечения. Реализация этих функций опирается на вспомогательный инструмент: мониторинг ресурсного обеспечения и поликультурного образовательного пространства социального образования вуза (контроль, оценка, анализ).

Все выше перечисленные управленческие технологии взаимосвязаны между собой и используются на разных этапах управления.

Ресурсы технологического обеспечения в педагогической подсистеме социального образования - образовательные технологии.

Под образовательными технологиями понимается целенаправленный процесс совместной деятельности преподавателя и студентов по организации социального образования в вузе с целью формирования общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности студента в созданном поликультурном образовательном пространстве.

Образовательные технологии являются конкретным способом достижения целей образования. Наиболее полно в структурном плане описывают технологию В.В.Гузеев и М.Е. Бершадский. Под образовательной технологией они понимают систему, состоящую из:

- модели исходного состояния учащихся, заданной множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса;
- некоторого диагностического и операционального представления планируемых результатов обучения;

- средств диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга систем);
- набора моделей обучения, критериев выбора и построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий;
- механизма обратной связи, обеспечивающего взаимодействия между данными диагностики и выбором модели обучения соответствующей полученным данным [19,32,124].

Выбор образовательных технологий осуществляется преподавателем, группой преподавателей профильной кафедры.

К технологиям обучения студентов в вузе относятся развивающееся обучение, проблемное обучение, программированное обучение, контекстное обучение, метод Case Study обучения, активное обучение, игровое обучение, проективное обучение, модульное обучение, дистанционное обучение, деятельностное обучение, поэтапное формирование компетенций.

Виды обучения различаются по целям, построению содержания, методам и средствам обучения.

Активные методы обучения в вузе представлены в табл. 16

Таблица 16.

#### **Активные методы обучения в вузе**

<b>№</b>	<b>Название активного метода обучения</b>	<b>Содержание активного метода обучения</b>
1.	Методы ИТ	– применение компьютера для доступа к Интернет-ресурсам, использование обучающих программ с целью расширения информационного поля, повышения скорости обработки и передачи информации, обеспечения удобства преобразования и структурирования информации для трансформации ее в знание.

2	Работа в команде (коучинг)	– совместная деятельность студентов под руководством лидера, направленная на решение общей задачи путем общего сложения результатов индивидуальной работы членов команды.
3	Case Study	– анализ реальных проблемных ситуаций, имеющих место в профессиональной деятельности и поиск путей решения
4	Игра (ролевые, деловые)	– ролевая имитация студентами ситуаций, имеющих место в профессиональной деятельности, с выполнением функций конкретных работников социальных служб.
5	Обучение на основе опыта	– активизация познавательной деятельности студентов за счет использования собственного опыта с предметом изучения.
6	Тест-тренинг	– вид тренировочного учебного занятия, задачей которого является закрепление учебного материала, а также проверка знаний студентов по модулю в целом, так и по темам модуля.
7	Работа в группах (мозговой штурм, дебаты, учебные дискуссии и др.)	- совместная деятельность студентов, направленная на решение общей проблемы, задачи путем обсуждения членов групп.

Обоснованное использование разных образовательных технологий, интерактивных методов обучения при организации учебно-профессиональной деятельности студентов способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности студента.

Дидактическое обеспечение педагогического ресурсного обеспечения включает в себя: комплект дидактического материала для учебных занятий, как наглядный, так раздаточный для каждого студента или группы студентов в зависимости от содержания, формы учебного занятия. Преподаватель при выборе темы в соответствии с образовательной программой продумывает средства обучения. Поэтому

переход на компетентностный подход способствует созданию преподавателем или совместно со студентом учебных карт, рабочих тетрадей, портфолио и др.

Важным компонентом дидактического обеспечения является разработка методических рекомендаций по работе с учебным материалом на аудиторных занятиях (лекции, семинары, практика) и внеаудиторных занятиях во время выполнения заданий самостоятельной работы. Преподаватель должен продумать содержание, алгоритм выполнения (практические ситуации, задачи, проекты, модели и др.), контроля заданий и техникой оценивания компетенций через пошаговые алгоритмы действий, прописанные в методических рекомендациях для студентов. Для повышения мотивации и качественного выполнения задания преподаватель должен продумать активные методы и приемы получения информации, форму контроля и показатели оценки компетенций студента каждого задания, которые предоставляются студенту.

Диагностическое обеспечение педагогического ресурсного обеспечения включает в себя виды оценочных средств: анкеты – мониторы (для самоанализа), тестовые задания, педагогический тест, стандартизированные тесты и анкеты, опросники теоретических знаний и умений, кейс-измерители, задания творческого характера, портфолио, дневник достижений и др.

Для сбора информации об эффективности учебно-профессиональной деятельности автор предлагает использовать следующие методы: наблюдение за деятельностью студента во время учебного процесса, беседа, интервью, устный и письменный опрос, коллоквиумы, зачеты и экзамены, контрольная работа, эссе, творческие работы, рефераты, отчеты по практике, отчеты по научно-исследовательской работе, курсовые и выпускные квалификационные работы, структурированный опрос



студентов с факторным анализом, мозговой штурм, метод прямых атрибутов, метод репертуарных решеток и др.

Контроль учебно-профессиональной деятельности студентов осуществляется на основе балльно-рейтинговой системы.

Балльно-рейтинговая система организации учебной дисциплины (далее - БРС) способствует проведению внутривузовского контроля и аудита результатов учебной деятельности, совершенствованию учебного процесса в соответствии с современными требованиями.

Целью балльно-рейтинговой системы организации учебной дисциплины является комплексная оценка качества учебной работы студентов при освоении ими основных образовательных программ профессионального образования.

Основными задачами БРС являются:

- индивидуализация обучения, организация и стимулирование самостоятельной работы студентов;
- широкое использование в учебном процессе новых информационных технологий, форм, методов и средств обучения;
- систематический контроль успешности формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

Виды контроля учебно-профессиональной деятельности с учетом ресурсов диагностического обеспечения (табл.17).

Таблица 17.

**Виды контроля учебно-профессиональной деятельности с учетом  
ресурсов диагностического обеспечения**

<b>№</b>	<b>Виды контроля</b>	<b>Цель контроля</b>	<b>Перечень ресурсов диагностического обеспечения</b>
1	Текущий контроль проводится систематически	Своевременно определить недостатки обучения студентов, чаще проводится преподавателем.	Рейтинговая система оценки компетентностей, задания для контрольной работы, кейсы, творческие задания, проектные задания, технологическая карта по изучению дисциплины.
2	Рубежный контроль проводится после завершения изучения одного или нескольких модулей (тем) дисциплины для определения усвоения содержания дисциплины и уровня формирования общих и профессиональных компетенций	Определить степень усвоения содержания дисциплины и уровня формирования общих и профессиональных компетенций	Стандартизованные оценочные материалы, тесты, задания для контрольной работы, кейсы, творческие задания, проектные задания, компетентностно-ориентированные задания.
3	Семестровые испытания	Определить степень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, дать оценку усвоения содержания дисциплины.	Вопросы для экзаменов и зачетов, компетентностно-ориентированные задания, практические задания,
4	Промежуточная аттестация студентов осуществляется в виде защиты курсовых работ	Определить степень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, дать оценку усвоения содержания дисциплины	Индивидуальные программы исследования

5	Итоговый контроль проводится по окончании обучения по профессиональной образовательной программе в виде государственных экзаменов, защиты выпускной квалификационной работы.	Определить степень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций	Индивидуальная программа исследования, портфолио или дневник достижений студента.
6	Фронтальный контроль проводится после завершения темы, модуля по дисциплине	Определить степень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций, дать оценку усвоения содержания дисциплины	Тесты, система контрольных вопросов, контрольные задания, опросы, рефераты, деловые игры, решение кейсов, компетентностно-ориентированные задания,
7	Итоговый контроль проводится по окончании обучения по профессиональной образовательной программе в виде государственных экзаменов, защиты выпускной квалификационной работы.	Определить степень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций.	Вопросы для экзаменов, практические задания, компетентностно-ориентированные задания, индивидуальная программа исследования

Текущий контроль осуществляется в течение семестра и представляет собой оценку знаний, полученных на занятиях и в ходе самостоятельного изучения студентами учебного материала. Формы текущего контроля устанавливаются в технологической карте учебной дисциплины и могут включать в себя контрольные работы, доклады и рефераты, конспекты базовых источников, выступления в ходе семинарских (практических) занятий, тестирование, другие задания.

При реализации компетентного подхода в обучении студентов меняется не только подход к результатам обучения так вместо ориентации

на знания, умения и навыки смещается на ориентацию общекультурных и профессиональных компетенций, но и содержание, формы, методы контрольно-диагностической функции преподавателя и студента (самоконтроль). Для контроля за достижениями и упущениями студентов содержание изучаемого предмета необходимо разбить на разделы – модули, контроль по которым обязателен. Кроме того, преподаватель должен продумать оценочные и диагностические средства и процедуры оценки, формы фиксации приобретенных общекультурных и профессиональных компетенций отражающие системно-деятельностный характер. Такой подход позволяет обеспечить более объективную оценку качества подготовленности студентов, основываясь на оценках сформированности общекультурных и профессиональных компетенций. Однако разработка средств и технологий оценки компетенций студентов требует квалифицированной и целенаправленной деятельности планирования и организации действий всех субъектов образовательного процесса. По мнению автора важно, чтобы оценка достижений студента стала стратегией обучения.

Базовая модель социального образования в вузе, по мнению автора, способствует описанию и расширению знаний об исследуемом процессе, содержит основные педагогические процессы (обучение, воспитание и самообразование), виды деятельности субъектов образовательного процесса (педагогическая и учебно-профессиональная), ресурсное обеспечение (управленческое и педагогическое), интерактивные формы и методы обучения, необходимые для реализации намеченных задач, и понимается нами как некий идеал, который должен быть достигнут в условиях профессионального образования в вузе по направлениям подготовки бакалавров и магистров на основе компетентностного подхода. Кроме того, предложенная модель соответствует требованиям

профессиональной деятельности (в нашем случае – бакалавра и магистра по направлению подготовки 040400 Социальная работа). Одним из главных условий совершенствования социального образования в вузе является построение субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентами, предполагающих активное включение студентов в процесс обучения и совместную деятельность с преподавателем.

В процессе формирования общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности бакалавров и магистров по направлению подготовки Социальная работа необходимо использование следующих педагогических принципов: преемственности, интегративности, последовательности, функциональности, профессиональной направленности, коллективного взаимодействия (преподавателей, студентов, потенциальных работодателей и др.).

Реализация базовой модели социального образования в вузе будет способствовать повышению качества образования, формированию общекультурных и профессиональных компетенций и развитию личности, созданию единого поликультурного образовательного пространства, разрешению выявленных противоречий в процессе социального образования в вузе и переходу на компетентностный подход обучения.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Анализ состояния проблемы профессионального образования в науке, опыт деятельности организации обучения студентов в вузах Российской Федерации, собственный педагогический опыт показали, что, несмотря на признание значимости вузовского образования и достигнутые результаты существует ряд противоречий между:

- потребностью российского общества для осуществления модернизации высшего образования специалистов по социальной работе, обладающих соответствующим профилем компетенций, и недостаточным уровнем формирования и развития общекультурных и профессиональных компетенций в процессе обучения;

- широко декларируемым приоритетом развития компетентностного подхода и противоречивым пониманием данного термина, т.е. отсутствия единого категорийного аппарата;

- пониманием преподавателями вуза изменения традиционного подхода обучения «знаниевого» на «личностно-ориентированный» и недостаточностью их профессиональной компетентности в реализации образовательного процесса, а также отсутствием механизмов реализации (цели, содержание, формы, результаты обучения, методы оценки и др.) и новых моделей обучения.

Период становления и развития социального образования в вузе характеризуется обновлением научных знаний, обменом информации в мировом образовательном пространстве, созданием и развитием новой постнеклассической научной картины, приоритетом непрерывного образования и образования взрослых в течении всей жизни, расширением понятия «образование», введением компетентностного подхода в профессиональном образовании. Все перечисленные нововведения в науке и практике профессионального образования направлены на пересмотр и

создание социального образования в вузе в соответствии с новыми требованиями ФГОСТ ВПО по направлению подготовки 040400 социальная работа квалификация (степень «бакалавр» и «магистр»).

Базовая модель социального образования в вузе представляет целостную систему, отражает современный уровень научного знания и построена на основе системного подхода, который предполагает взаимодействие, взаимообусловленность, взаиморазвитие всех компонентов. Механизм управления непрерывного образования обладает всеми присущими ему признаками: целенаправленностью управления, взаимодействием, дифференцированностью, преемственностью, последовательностью, непрерывностью.

Функция руководства социальным образованием осуществляется на разных уровнях вуза: ректором, директором структурного отделения, заведующим профильной кафедры, профессорского – преподавательским составом вуза.

На наш взгляд, ценным является применение системно-функционального подхода как взаимосвязи всех структурно-функциональных компонентов и самообразующих факторов деятельности системы с компонентами педагогического управления.

Используя подходы к образовательному процессу Н.В.Кузьминой, В.П.Симонова автор характеризует базовую модель социального образования в вузе как педагогическую систему. В целом основные структурные компоненты характеризуются как минимум парной взаимообусловленной связью. Наличие уровней иерархии определяет следующее свойство и признак системы. Верхний уровень иерархии занимает цель, связанная с принятием решения и планированием. Средний уровень иерархии определяет подсистему отношений «преподаватель-студент», а также способы и содержание их деятельности. Низший уровень

иерархии характеризуется результатом функционирования (развития, саморазвития) социального образования в целом.

Функционирование, развитие и саморазвитие социального образования в вузе как педагогической системы – главное условие его существования. Развитие и саморазвитие-это, в основном, реальное средство функционирования, то есть в широком понимании – следствие целенаправленной деятельности. Всякая педагогическая система создается с целью обеспечения качественного профессионального образования, формирования общекультурных и профессиональных компетенций, развития личности, формирование будущего специалиста конкурентного в изменяющейся среде. В целом, социальное образование в вузе как педагогическая система находится в постоянном в непрерывном развитии, обладая колоссальной способностью к совершенствованию при условии четкой, научной организации управления.

Главными преимуществами, разработанной базовой модели мы считаем, рассмотрение социального образования в вузе с позиции педагогической системы, но не только как организации образовательного процесса, как взаимодействие преподавателя и студентов, но и как создание единой, целостной системы непрерывного образования, включающей уровни профессионального образования(бакалавриат - магистратура), профильную кафедру и ресурсное обеспечение, которые есть отдельные самостоятельные педагогические системы в вузе. Но только их взаимодействие и дополнение позволяют реализовать ФГОСТ и получить необходимые результаты профессионального образования в области социальной работы.

Базовая модель социального образования в вузе включает организационную деятельность субъектов образовательного процесса и ресурсное обеспечение уровневого поэтапного профессионального



образования студентов в области социальной работы. Он представлен в модели содержанием в рамках учебно-профессиональной деятельности, деятельности в период практики, социально-культурной и научной деятельности. Раскрываются педагогические методы и формы формирования общекультурной и профессиональной компетенций будущих специалистов. По мнению автора, отбор методов и форм, используемых в профессиональной подготовке, позволяет моделировать профессиональную деятельность, направлять учебный процесс, деятельность преподавателей и студентов на наиболее полную реализацию поставленной цели и задач процесса профессионального образования.

Теоретическое осмысление исследуемой проблемы обратило внимание автора, на тот факт, что содействовать формированию общекультурных и профессиональных компетенций можно в процессе обучения с использованием комплекса интерактивных форм и методов. Автором предлагаются такие интерактивные формы и методы обучения, как: диалог, ролевые, деловые, учебные игры, проблемные методы, метод проектов, семинары, работа в малых группах, конференции, круглые столы, «мозговой штурм», «дерево решений», «ПОПС-формула», разбор практических ситуаций (кейсов), которые отбираются с учетом потребностей студентов, структуры формируемых знаний, умений и навыков, специфики и уровня их сформированности в условиях вуза, а также запросов практики. Используемые интерактивные формы и методы обучения направлены на активизацию познавательной деятельности студентов, они позволяют включить элементы, связанные с ранее игнорируемыми аспектами человеческой психики. Применение обозначенных форм и методов требует нового подхода к организации процесса социального образования в вузе, системе взаимоотношений и взаимодействий преподавателя и студентов, где преподаватель

превращается в союзника студента, становится профессиональным консультантом, а студент становится активным участником учебного процесса. Следует отметить, что эффективность каждого метода различна, поскольку с его помощью включаются в познавательную деятельность разные психологические структуры студента, разные уровни его активности. Интерактивное обучение предполагает использование такой системы форм и методов, которые направлены, главным образом, не на сообщение готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на организацию студентов для самостоятельного получения знаний, формирования определенных умений по организации собственной самостоятельной деятельности.

Социальное образование в вузе – отдельное самостоятельное направление профессионального образования, которое вполне является самостоятельным явлением педагогической действительности.

Таким образом, социальное образование в вузе как педагогическая система основывается на субъектно-субъектных отношениях, личностно-развивающемся педагогическом взаимодействии и деятельностной основе. Процесс обучения студентов выстраивается на основе компетентного и андрогогического подходов. Ресурсное обеспечение управления профильной кафедрой и образовательным процессом координируется на основе ресурсного подхода.

Базовая модель социального образования в вузе, по мнению автора, ориентирована на приоритетные положения образовательных программ – внедрение компетентностного подхода в обучении студентов в области социальной работы, создание ресурсного обеспечения на всех уровнях социального образования в вузе, эффективное управление качеством образования, формирование общекультурных и профессиональных компетенций и развития личности студента.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдульханова-Славская, К.А. Деятельности и психология личности. – М, 1980.
2. Аверин А.Н., Солодянкина О.В. Научно – исследовательская работа студентов: учебно-методическое пособие. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2008. – 92с.
3. Аكوпова, М.А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в высшей школе /М.А.Акопова. – СПб: наука, 2003. – 180с.
4. Алексеев, Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики/Н.А.Алексеев. – Тюмень, 1997.
5. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике /Ш.А.Амонашвили. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
6. Ананьев, Б.Г. Воспитание характера школьника/Б.Г.Ананьев. – Л.: Л-ский город. Институт усовершенствования учителей. В.7.1941. – 84с.
7. Ананьев, Б.Г. Педагогические приложения современной психологии //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 г.г. /Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.
8. Андреев, А. Знания и компетенции?/А.Андреев //Высшее образование в России. – 2005. - №2. – С. 3-11.
9. Афанасьев, В.Г. Системность и общество/В.Г.Афанасьев. – М.: Просвещение, 1980. – 368с.
- 10.Бабкин, Н.И. О принципах высшего социального образования/Н.И.Бабкин//Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. - №1. - С.16.
- 11.Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса /В.И.Байденко,

- Б.Оскарсон //Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. С.22-46.
- 12.Байденко, В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения/В.И.Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 86.
- 13.Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям/С.Я.Батышев. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512с.
- 14.Бевзенко, Л.Д. Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций/Л.Д.Бевзенко. – К.:ИС НАНУ,2002
- 15.Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы)/А.С.Белкин, Е.В.Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2005.- 319с.
- 16.Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании /А.Г.Бермус//Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910>.
- 17.Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии/М.Е.Бершадский. - М.: Педагогический поиск, 2003. – 256с.
- 18.Беспарточный, Б.Д. Институционализация социального образования в России: региональные особенности: автореф. дис. ... д-ра социол. наук/Б.Д.Беспарточный. - М., 2007. – 42с.
- 19.Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/В.А.Болотов, В.В.Сериков//Педагогика. - 2003. - №10. - С. 38-40.

- 20.Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно - ориентированного образования/Е.В.Бондаревская. - М.: Педагогика, 1997. - С. 27.
- 21.Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания /Е.В. Бондаревская, В. Кульневич. Ростов на/Д: Учитель, 1999. – 560с.
- 22.Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования /Е.В.Бондаревская. – Ростов н/Д: Булат, 2000. – 350с.
- 23.Бородаева, Г.Г. Методические основы социальной работы: сб. науч. трудов под ред. д-ра пед. наук, профессора Н.К. Сергеева (гл.ред.); канд.филос.н., доцент А.П. Горячева. – Волгоград: Перемена, 1998.
- 24.Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы /В.Г. Бочарова. – М.:SvR-Аргус, 1994. – 208 с.
- 25.Вакулина, М.А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации/М.А.Вакулина. – Н.Новгород: НГЛУ,2004. – 296с
- 26.Введение в профессию «Социальная работа»: учебное пособие /М.В.Фирсов, Е.Г. Студенова, И.В. Наместникова. М.: КНОРУС, 2011. – 224с.
- 27.Вербицкий, А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе/А.А.Вербицкий//Вопросы психологии. - 1987. - №5. - С. 51-59.
- 28.Вербицкий А.А., Платонова Г.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов/А.А.Вербицкий, Г.А.Платонов. – М., 1986.
- 29.Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры: Приняты на Всемир.конф. ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» от 05-

- 09.10.1998,Париж//[http://www.sde.ru/r\\_stud/teacher\\_site/nicolskii/pdf/5.pdf](http://www.sde.ru/r_stud/teacher_site/nicolskii/pdf/5.pdf)
- 30.Выготский, Л.С. Педагогическая психология /А.С.Выготский. ред. В. В.Давыдов. – М.: Педагогика - Пресс, 1999. – 553с.
- 31.Выготский, Л.С. Детская психология/Л.С.Выготский //Собр. соч. В 6 т. -М., 1984. - Т.4.
- 32.Гессен, С.И. Мировоззрение и образование /С.И. Гессен //Образование и педагогика российского зарубежья – М.: РОСПЭН, 1995. – С. 91-113.
- 33.Глоссарий терминов по медико-социальной помощи. Европейское региональное бюро ВОЗ. - Копенгаген, 1976.
- 34.Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка/Н.Ф.Голованова. - СПб: Речь, 2004.
- 35.Гончарова, Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. - №5. – С. 21-25.
- 36.Григорьев, С.И. Социальное образование и проблемы гуманизации подготовки специалистов/С.И.Григорьев//Гуманизация образования. Вып. 2. – Набережные Челны, 1996.
- 37.Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии/В.В.Гузеев. – М.: Сентябрь, 1996. - 112 с.
38. Гусякова, Л.Г., Григорьев, С.М. Предмет и объект социальной работы: постановка проблемы/Л.Г.Гусякова, С.М.Григорьев//Актуальные проблемы социальной психологии и социальной работы. – Барнаул, 1993.

39. Данилина, В.М. Содержание и сущность региональной социальной политики (на примере Московской области): автореф. дис. ...канд. социол.наук. – М., 1999.- С.19.
40. Дятченко, Л.Я. Иванова, В.Н., Никредина, Г.Д. Патрушев, В.И. Слепенкова, И.М. Социальные технологии: толковый словарь/Л.Я.Дятченко, В.Н.Иванова, Г.Д.Никредина, В.И.Патрушев, И.М.слепенкова. - М.-Белгород: Луч, 1995.
41. Егоршин, А.П. Управление персоналом/А.П.Егоршин. – Н.Новгород: НИМБ, 199. – 624с.
42. Ефремова, Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография/Н.Ф.Ефремова. – Ростов-н/Дону:Аркол, 2010.- 386с.
43. Жуков, В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы/В.И.Жуков. – М.: ИКЦ «Маркетинг»; Изд-во МГСУ «Союз», 2001. – С. 551
44. Жукова, Г.С., Воленко, О.И. Современные педагогические парадигмы профессионального образования специалистов социальной сферы и их использование в учебном процессе университетского комплекса/Г.С.Жукова, О.И.Воленко//Педагогическое образование и наука. – 2010. - № 10. - С.45-51
45. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования/В.И.Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
46. Заславская, Т.И. О некоторых методологических вопросах исследования современного российского общества//Куда идет Россия? Кризис институциональных систем: Век, десятилетие, год/под общ.ред. Т.И.Заславской. – М.: Логос, 1999. - С. 135-143.
47. Захаров, С. Растет ли российская рождаемость?//Электронная версия бюллетеня «Население и общество»/С.Захаров//Центр демографии и

- экологии человека Института народнохозяйственного прогнозирования РАН, № 85 – 86 за 2002 год (<http://www.demoscope.ru/weekly/2002/tema01.php>).
- 48.Зеер, Э.Ф., Симанюк, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования/Э.Ф.Зеер,Э.Симанюк//Высшее образование в России. – 2005. - №4. – С. 22-28.
- 49.Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование/Э.Ф.Зеер. – Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 1998. – 126с.
- 50.Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования. /Э.Ф.Зеер. – М.: Академия. 2009. – 384 с.
- 51.Зимняя, И.А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект)/И.А.Зимняя//Высшее образование сегодня. – 2006. - №4. - С.20-27.
- 52.Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов/И.А.Зимняя. - М.: Изд-во корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
- 53.Зимняя, И.А. Профессиональные роли и функции социального работника (общие проблемы подготовки специалистов)/И.А.Зимняя//Российский журнал социальной работы.- 1995. - № 1. - С. 79-82.
- 54.Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых/С.И.Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
- 55.Змеев, С. И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов/С.И.Змеев. – М.: Флинта - Наука, 1999. – 152 с.
- 56.Ильин, Г.Л. Философия образования/Г.Л.Ильин. – М.: Вузовская книга, 2002. - С.174
- 57.Каменская, Е.Н. Педагогика/Е.Н.Каменская. – Р/на-Дону: Феникс, 2003. – 160с.



58. Канторович, Л.В. Экономический расчет наилучшего использования ресурсов/Л.В.Канторович. - М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 344с.
59. Кларин, М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта/М.В.Кларин//Педагогика. – 2000. -№ 7. - С.13.
60. Ковалева, Т.М. Обоснование компетентного подхода как основы обновления содержания образования/Т.М.Ковалева. – Интернет – ресурс: [http:// www.langinfo.ru/index.php?sect\\_id=2792.](http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=2792), С. 67.
61. Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе/Ю.А.Конаржевский, - Челябинск, 1986.
62. Контаж Гражина. Непрерывное образование: основные принципы//Alma Mater. - 1991. - № 6. - С. 52-62.
63. Концепция развития современного образования в Российской Федерации до 2010 года /Под ред. В.И. Жукова. - М, 2003.
64. Корнетов, Г.Б. Парадигмы новых моделей образовательного процесса/Г.Б.Корнетов//Педагогика. - 1999. - №3. - С.43-49.
65. Кохановский, В.П. и др. Философия для аспирантов/В.П.Кохановский и др. - Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 448 с.
66. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений /В.В.Краевский. – М.: Академия, 2008. – 256с.
67. Крысько, В.Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии/В.Г.Крысько. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001. – 368с.
68. Кун, Т. Структура научных революций/Т.Кун. – М., 1975.
69. Купцов, В.И. Инновационная ориентация современного образования/В.И.Купцов//Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. - 2011. - №3. - С. 21-31.
70. Лебедев, О.Е. Компетентный подход в образовании /О.Е. Лебедев //Школьные технологии. – 2004. - №5. - С.3-15.

- 71.Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304с.
- 72.Луков, В.А. Концептуальные основы социальной службы как организованной формы социальной работы/В.А.Луков/Социальная работа. – М., 1992.
- 73.Малофеев, И.В. Оценка удовлетворения потребностей пожилых людей и инвалидов в представлении социальных услуг/И.В.Малофеев //Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. – 2011. - №4. - С. 98-104.
- 74.Мардахаев, Л.В. Содержательно-дидактическая модель высшего социального образования педагогической ориентации/Л.В.Мардахаев [Текст] //Социальная работа: теория, технология, образование. – 1997. - №1. – С. 34.
- 75.Марико, В.В. Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Марико. – Нижний Новгород, 2009. – 212 с.
- 76.Мартыненко, А.В. Теория медико-социальной работы: учеб. пособие/А.В.Мартыненко. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2006. – 160с.
- 77.Медведев, Д.А.Энциклопедия социальных практик/Д.А.Медведев. – М., 2011. Вкл.б/с
- 78.Менеджмент социальной работы/под ред. Е.И.Комаровой и А.И.Войтенко. – М.: ВЛАДОС, 2001.- 288с.
- 79.Методы системного педагогического исследования: учебное пособие /под ред.Н.В.Кузьминой. – Л.:ЛГУ, 1980. - С.112.
- 80.Национальный стандарт Российской Федерации. ГОСТ Р 52 497 – 2005. Социальное обслуживание населения. Система качества

- учреждений социального обслуживания. – М.: Стандартинформ, 2006.
81. Никитин, В.А. Некоторые проблемы разработки концептуальных основ теории социальной работы: сб. науч. статей/В.А.Никитин. - М.: АНО «СПО «СОТИС». 2008 – 144 с. (Б-ка журнала «СОТИС – социальные технологии, исследования»).
82. Новиков, А.М. Методология научного исследования: учебно-метод. пособие /А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Либроком, 2010. – 280с.
83. Новикова, К.Н. Управление системой социальной защиты населения в условиях формирования новой социально-экономической среды: дис.... д.-ра социал. наук/К.Н.Новикова. - М.,2011.
84. Об образовании: Закон РФ от 10 июля 1992 г.// Российская газета.- 1992.-31 июля.
85. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Закон РФ от 22 августа 1996 г. №125 – ФЗ// Бюллетень Гос. Ком. РФ по высшему образованию. – 1996. - №10. - С. 1-59.
86. О дополнительном образовании: Закон РФ// Вестник образования. – 2002. - №1. - С. 3-40.
87. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: Закон РФ от 24.10.2007 № 232 – ФЗ.
88. Об утверждении Федеральной программы развития образования на период до 2005 г.: Федеральный закон от 10 апреля 2000 г. №51 – ФЗ// Официальные документы в образовании. – 2000. - №8. – С. 4-75.
89. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление правительства РФ от 4 августа 2000 г. №751// Бюллетень 140 РФ: Высшее и среднее профессиональное образование. – 2000.- №11. - С. 3-14.

90. О положении семей в Российской Федерации. - М., 1998. С.27, 160-161.
91. Общедоступный словарь по социологии, психологии и социальной работе /сост. СИ. Григорьев и др. - Барнаул, 1991.
92. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка /С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, н-т рус. Языка, Рос. Фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1993. – 797с.
93. Основы социальной политики /под ред. В.И. Жукова. – М.: Изд-во РГСУ, 2011.- С.556.
94. Основы социальной работы: учебник /Отв. ред. П.Д. Павленок. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 560 с.
95. Павленок, П.Д. Содержание и приоритеты высшего социального образования с ориентацией на социальную работу /П.Д. Павленок//Социальная работа: теория, технология, образование.- 1997. - №1. - С.22-23.
96. Павленок, П.Д. Методология и теория социальной работы: учеб. пособие/П.Д. Павленок. – 2-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 267 с.
97. Павленок, П.Д. Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 384с.
98. Панов, А.М. Социальная работа как наука, вид профессиональной деятельности и специальность в системе высшего образования /А.М. Панов//Российский журнал социальной работы. – 1995. - № 1. - С. 10.
99. Патрушев, В.И. Основы общей теории социальных технологий/В.И. Патрушев. - М.: ИКАР, 2008. – 263с.
100. Перспективы развития системы непрерывного образования/ под ред. Б.С. Гершунского. - М., 1990. - С. 214-215.

101. Платонов, К.К. Личностный подход как принцип психологии//Методологические и теоретические проблемы психологии/Под ред. Е.В.Шороховой. - М., 1969.
102. Поддубная, Т.Н. Управление системой социальной защиты детства/Т.Н.Поддубная, А.О.Поддубный. – Р-н/Д:Феникс, 2005. – 347с.
103. Подласый И.П. Педагогика: учеб. для студентов высш. пед. учеб. Заведений /И.П. Подласый. – М.: Просвещение – ВЛАДОС, 1996. – 631с.
104. Приказ «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» от 11.02.2002 № 393 г. Москва [Электрон. ресурс]/ Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_02/393.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html)
105. Пучков, Н.П. Формирование системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях технического вуза: автор. дис. ...д-ра пед.наук /Н.П.Пучков. – Елец. 2004. – 42 с.
106. Рабочая книга социолога /М.Н. Рудкевич, В.Г. Андреенков, А.В. Кабышева и др.: Ред.: Г.В. Осипов. – М.: Наука, 1983. – 350с.
107. Рамон, Г.Л., Шанин, Т. Милосердие и умение: социальный работник как профессия/Г.Л.Рамон, Т.Шанин // Вестник высшей школы. - 1991. - № 11.
108. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание /С.Л. Рубинштейн. - М.: АН СССР, 1957. – 328с.
109. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии/С.Л.Рубинштейн: В 2т. Т.2 – М, 1989.
110. Семиков, В.Л. Теория организации/В.Л.Семиков. – М.: Академия ГПС МЧС Россия, 2003. – 220 с.

111. Семья в России. – М., 1993.
112. Сенашко, В.С. О компетентностном подходе в высшем образовании /В.С. Сенашко //Высшее образование в России. – 2009. - №4. - С.18-24.
113. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование/В.В.Сериков//Педагогика. – 1994. - № 5.- С.16-20.
114. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430с.
115. Ситникова, В.В., Григорьева, А.Э. Социальное образование: содержание, организация инновации/В.В.Ситникова, А.Э.Григорьева //Современные проблемы социального образования: сб. материалов межрег. круглого стола. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2009. – 153с.
116. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю/М.Н.Скаткин. – М.:Педагогика, 1986. – 234с.
117. Сластенин, В.А. Психология и педагогика:учебпособие для студентов высш.учеб.заведений /В.А.Сластенин, В.П.Кашарин.- М.:Академия, 2001. – 480с.
118. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего обучения/В.И.Слободчиков //Выступление на Первой конференции по экологической психологии. – М, 3-5 декабря 1965.
119. Словарь – справочник по социальной работе/автор и ред. Е.И.Холостова. – М.: ЮРИСТЪ, 1997. – 424 с.

120. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /С.Д. Смирнов. - М: Академия, 2005. – 400 с.
121. Современная энциклопедия социальной работы/под ред. академика РАН В.И. Жукова. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 412 с.
122. Солодянкина, О.В., Бушмелева, Г.В. Совокупность компетенций бакалавра социальной работы: методологический и практико-ориентированный аспекты/О.В.Солодянкина, Г.В.Бушмелева//Вестник Ижевского государственного технического университета им.М.Т.Калашникова. – 2012. -№2(54).-С.187-190.
123. Солодянкина, О.В. Практико-ориентированная профессиональная подготовка студентов специальности «Социальная работа»/О.В.Солодянкина//Вестник Удмуртского университета. Психология и педагогика. -2006. - № 9. - С. 111-120.
124. Солодянкина, О.В. Содержательно-структурные аспекты технологизации профессионального образования/О.В.Солодянкина // «Профессиональная подготовка бакалавров социальной работы»: Материалы межд. науч.-практ. конференции по итогам совместного проекта ТЕМПУС «Образовательная программа бакалавриата по направлению «социальная работа». - М.: Изд-во МГОУ, 2011. – 174 с. С. 57-60.
125. Солодянкина, О.В. Теоретические основы социального образования в высшей школе/О.В.Солодянкина //Образование и социальная работа: проблемы и тенденции. Сборник научных трудов преподавателей кафедры «Социальной работы» /под ред. Г.Е.Соловьева, О.В. Солодянкиной. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. - 137 с. – С.27-34.

126. Солодянкина, О.В., Ефимова, Н.Н. Интерактивные методы и приемы формирования правовой компетентности студентов по направлению «Социальная работа в поликультурном обществе»: Материалы международной научно-практической конференции 30 – 31 мая 2011 г. /под ред. О.В. Солодянкиной. – Ижевск: Изд.-во «Удмуртский университет», 2011. – 306 с.
127. Солодянкина О.В. Современные подходы к организации вузовского и послевузовского образования/О.В.Солодянкина//Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2012. - №1.- С.212 - 220.
128. Социальная корпоративная политика: проблемы, опыт, перспективы: учебное пособие /под ред. Н.А. Волгина, В.К. Егорова. – М.: Дашков и К, 2004.
129. Социальная работа: введение в профессиональную деятельность: учебное пособие /Отв. ред. А. А. Козлов. — М.: КНОРУС, 2005. — 368 с.
130. Степин, В.С. Теоретическое знание/В.С. Степин. – М.: Прогресс – традиция, 2000.
131. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Педагогика. – М. - Р/на-Дону: МарТ, 2003. – 256с.
132. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис. ... д-ра пед.наук /В.Ф. Тенищева. – М, 2008. - 399 с.
133. Теория и методология социальной работы: учебное пособие для высших учебных заведений/под ред. профессора С.И. Григорьева. – М.: Наука, 1994. – 185с.



134. Тимонин, А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: дис. ... д-ра пед. наук/А.И.Тимонин. – Кострома, 2008. – 412с.
135. Управление образовательными системами: учебное пособие/под ред. Т.И.Шамовой. – М.: Гуманит. изд.центр «ВЛАДОС», 2001.- 320с.
136. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты/А.Н.Тихонов, А.Е.Абрамешин, Т.П.Воронина и др.; под ред. А.Н.Тихонова. – М.: Вита-Пресс, 1998. – 256 с.
137. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа». Квалификация (степень) бакалавр. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.12.2009 № 709. - М., 2009. – 28 с
138. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа». Квалификация (степень) магистр. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.02.2011 № 170. – М., 2011. -28 с.
139. Федеральная целевая программа «Молодежь России» (1998-2000 г.г.) //Собрание законодательства РФ – 1997. № 26. – С. 5051-5079.
140. Философский словарь/под ред. И.Т.Фролова. – М.:Политиздат, 1987. – 590с.
141. Фрумин, И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования/И.Д.Фрумин//Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-

- й научно-практ. конфер. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2003.- С.33-57.
142. Хайдеггер, М. Время и бытие: статьи, высказывания/М.Хайдеггер. – М., 1993.
143. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебное пособие/И.Ф. Харламов - 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Юрасть, 1997 – 512 с.
144. Харланова, Е.М. Теоретическое обоснование педагогического обеспечения развития социальной активности студентов: Монография/Е.М. Харланова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос.пед. ун-та, 2010. – 291 с.
145. Холостова, Е.И. Некоторые аспекты научного осмысления социальной работы в России/Е.И.Холостова//Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. – 2011. - № 4. - С.13-21.
146. Холостова, Е.И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника/Е.И.Холостова. – М.: Союз, 1994. - 34с.
147. Холостова, Е.И. Социальная работа: теория и практика/Е.И.Холостова. – М.: Инфра-М, 2001.
148. Холостова, Е.И. Социальная работа: учебное пособие. 2-е изд./Е.И.Холостова. – М., 2005. - С.382.
149. Хуторской, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов/А.В. Хуторской. - <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423>.
150. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования /А.В. Хуторской //Народное образование.- 2003.- №2. - С.58-64.

151. Чекалева, Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед.наук/Н.В.Чекалева. – СПб, 1998. – 426с.
152. Чорбинский, С. И. Социальная работа и социальные программы в США/С.И.Чорбинский. - М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992.
153. Шаповалов, В.К. Социальное обучение взрослых: история, теория, технология/В.К.Шаповалов. – М.: Дашков и К, 2011. – 264 с.
154. Шкиндер, Н.П. Полипарадигмальный подход как методологическая стратегия исследования института социального обслуживания пожилых людей в современной России/Шкиндер Н.П. //Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. – 2011. - №4. - С. 43-56.
155. Шорохова, Е.В. Психологический аспект проблемы личности/Е.В.Шорохова//Теоретические проблемы психологии личности. - М., 1974.
156. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования/П.Г.Щедровицкий. - М.: Изд-во «Эксперимент», 1993. – 154 с.
157. ЮНЕСКО и развитие образования взрослых//Перспективы: вопросы образования. - 1982. - №1-2. – С.137.
158. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96с.
159. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук/Н.О.Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355с.

160. Anne-Nelly Rerret – Clermont. La construction de Intelligence dens | interaction social |Preface de Willem Doise. 3-e edition. – Peter Lang. Berre-Francforts. Main – New York, 1991.
161. Boehm, W.W. The Nature of Social Work, 1958.
162. Botkin, J.W. et al. No limits to learning: bridging the human gaps. – Oxford, 1979
163. Communication from Commission. Making a European Area of lifelong learning a Reality. Commission of the European Communities. – Brussels, 21.11.2001.
164. Coombs, P.H. et al. NEW paths to learning for rural children and youth: Non – formal Education for rural development – New York, 1973/
165. Evans, D. R. The Planning of Non-Formal Education. – UNESCO, Paris, 1981.
166. Knowles, M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago: Contemporary Books, 1988
167. Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.
168. Masuda, Y. Managing in the information Society: Releasing synergy Japanese style. – Oxford, 1990/
169. Richmond, M. E. The Social caseworker in a changing World, 1915
170. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education/UNESCO//Adult Education Information Notes, Raris, 1977 №1. P.2)
171. Toffler F. Previews and Premises. - New York: Morrow, 1983, 230p.

172. Towards a Developmental Theory of Andragogy. - London, 1981.P. 36, 37.
173. Tuning Russia Meetings Subject Area Groups' Short term Missions.- Padova, University of Padova, Italy, 25-29 March, 2012.
174. <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.html>, <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.html>.
175. <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>. Tuning Educational structures in Europe. - Socrates – Tempus.
176. Williams L.O., Sewpaul V. Modernism, Postmodernism and Global Standards Settings//Social Work Education. 2004. V. 23. № 5.

Солодянкина Ольга Владимировна

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В  
ВУЗЕ (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)**

*Монография*

Авторская редакция

Отпечатано в оригинал-макета заказчика

Подписано в печать 12.12.12    Формат 60X84

Печать офсетная. Усл.печ.л. \_\_\_\_\_

Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_\_

Типография издательства «Удмуртский университет»  
426034, Ижевск, ул. Университетская, 1 корп. 2.